VIII Encontro da ANDHEP

"Políticas Públicas para a Segurança Pública e Direitos Humanos"

GT04

Ensino e Educação em Direitos Humanos

28 a 30 de abril de 2014

São Paulo – SP

Faculdade de Direito da USP

ISSN: 2317-0255

ESCOVANDO A HISTÓRIA À CONTRAPELO: OS 30 ANOS DA GREVE DE GUARIBA (1984) NO IMAGINÁRIO SOCIOLÓGICO DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS DE RIBEIRÃO PRETO, NO CONTEXTO DA JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO

Rafael Aroni, professor de Sociologia PEB II da Rede Pública do Estado de São Paulo. Escola Otoniel Mota
rafaroni1@gmail.com

Resumo

No contexto do atual debate sobre o tema da justiça de transição, e os contornos da questão de como as condutas criminosas de repressão política, no período da Ditadura Militar, poderão vir a ser penalmente reconhecidas desdobram-se investigações para as repressões policiais violentas às greves dos canavieiros, no final do século XX, no interior paulista. Aventa-se o desafio ao direito à memória das lutas sociais dos canavieiros, frente à ideologia do progresso que opera pelo apagamento de processos de embate entre capital e trabalho. Apresentam-se os resultados preliminares da mediação pedagógica no direito à memória da greve dos trabalhadores canavieiros, em Guariba, na década de 1980, a partir das imagens sociais aprendidas por estudantes secundaristas, no município de Ribeirão Preto, SP. A proposta foi analisar as representações elaboradas pelos estudantes no processo de composição da história de luta sociais daqueles trabalhadores. A metodologia empregada foi a elaboração de projeto que conjugou a pesquisa, leitura e análise de matérias de jornais do período e trechos de obras acadêmicas, na elaboração de murais de ideias, orientadas pela didática de painéis abertos. O resultado foi desenvolver situações de aprendizagem da história regional no fortalecimento do diálogo intergeracional e promoção dos direitos humanos à memória e verdade, das lutas dos trabalhadores canavieiros, frente à anunciada realidade de crise desta categoria salarial, pela mecanização do corte da cana.

Palavras-chaves: greve de canavieiros, rememoração, ensino de sociologia.e direito

Abstract

In the context of the current debate on the issue of transitional justice , and the contours of the question of how the criminal conduct of political repression , during the Civil Military Dictatorship , are likely to be criminally recognized . Unfold investigations for violent police repression of strikes of sugarcane, in the late twentieth century, in São Paulo. Propom up the right to challenge the memory of the social struggles of sugarcane, against the ideology of progress that operates by erasing process of struggle between capital and labor. We present the preliminary results of mediation in law to the memory of sugarcane workers strike in Guariba, in the 1980s, from social images learned by high school students, in Ribeirão Preto, Brazil. The proposal was to analyze the representations produced by the students in composing the history of social struggle of those workers process. The methodology employed was the preparation of project that has combined research, reading and analysis of newspaper reports of the period and excerpts from scholarly works, in designing murals ideas, guided by the teaching of open panels. The result was to develop learning situations in the history of regional strengthening of intergenerational dialogue and promotion of human rights to memory and truth, the struggles of sugarcane workers, facing the reality of crisis announced this salary grade , the mechanization of sugarcane.

Keywords: strike sugarcane, memory, the teaching of sociology.

"(...) não podemos voltar a pensar a transformação social e a emancipação sem reinventarmos o passado." (Boaventura de Souza Santos, A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política Cortez Editora, 2º Ed., 2008).

"Os interesses pelas atrocidades do passado às vezes tolda a visão para os massacres do presente." (Nilo Batista, Nota Introdutória, Justiça de Transição no Brasil, Editora Saraiva, 1ºEd., 2010).

"A luta contra o poder é a luta da memória contra o esquecimento", Milan Kundera.

I – Introdução

No contexto dos embates recentes nos fundamentos jurídicos da Lei de Anistia N.º 6.683/1979, entre o juspositivismo, no legalismo deste dispositivo, que impede a retroatividade penal aos crimes políticos dos agentes do estado, entre 1964 a 1979. e o jusnaturalismo, na ilegitimidade de se aceitar moralmente, como justas a impunidade para ações que violaram direitos humanos (DIMOULIS et al., 2010). Frente ao processo histórico que se desenha, pela revisão dos dispositivos da anistia, que perduram 35 anos, através dos recentes contornos dados pela Lei N.º 12.528/2012 (Comissão da Verdade)[1]. Abrem-se incipientes possibilidades para reatar intepretações das lutas sociais, no início da década de 1980, por direitos civis, sociais e políticos, brutalmente reprimidas pelo Estado, durante o período do regime autoritário brasileiro, e enquadradas à estrutura de transição do novo sindicalismo, então emergente (FRANÇA, 2013). Relampejam do passado cada vez mais intensamente no cotidiano presente, as imagens que reestabelecem as lutas pretéritas, e as projeta no futuro, nas lutas pela verdade e responsabilização. Assim, aponta-se uma terceira perspectiva, da dialética social do direito, enquanto promotor de direitos humanos ao vincular as lutas sociais pretéritas com as do presente.

O artigo descreve os resultados parciais, de atividades pedagógicas desenvolvidas no processo de rememoração da revolta popular dos trabalhadores

[1] Destaca-se a sentença Da Corte Interamericana de Direitos Humanos, em 24.11.10, determinou que os crimes contra a humanidade cometidos pelos agentes do Estado, durante a ditadura militar devem ser investigados e punidos, caso "Julia Gomes Lund e outros - Guerrilha do Araguaia: "*A Comissão solicitou à Corte que ordene ao Estado realizar, por meio da jurisdição de direito comum, uma investigação judicial completa, efetiva e imparcial dos desaparecimentos forçados do presente caso e da execução da senhora Petit da Silva, com base no devido processo legal, a fim de identificar os responsáveis intelectuais e materiais dessas violações e sancioná-los criminalmente. Para isso, o Estado deve levar em consideração que esses crimes são imprescritíveis e não podem ser objeto de anistias. Por esse motivo, o Brasil deve adotar todas as medidas que sejam necessárias para assegurar que a Lei de Anistia e as leis de sigilo não continuem a representar um obstáculo para a persecução penal contra graves violações de direitos humanos"*. CIDH, *Caso Gomes Lund e outros ("Guerrilha do Araguaia") Vs. Brasil*, Exceções Preliminares, Mérito, Reparações e Custas, sentença de 24 de novembro de 2010, Série C, nº 219, disponível em:< www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_219_por.pdf>, Acessado em 12 abr. 2014. Grifos nossos.

canavieiros, no município de Guariba, ocorrido em 15 de maio de 1984. Atividades realizadas com alunos no ensino médio, em uma escola pública de Ribeirão Preto, a partir de fevereiro de 2014. A inquietação sociológica buscou rememorar uma importante greve ocorrida ao final do período do regime politico autoritário.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma:

Tópico II – Contornos teóricos jurídicos e sociológicos para o período atual de justiça de transição e os efeitos para uma educação promotora de direitos humanos, no início do século XXI.

Tópico III – Descrição das atividades pedagógicas realizadas, coadunadas as fundamentações e orientações teóricas.

Tópico IV - Apresentação dos resultados.

A metodologia utilizada fundamentou-se em atividades de leitura dirigida, artigos de opinião, na composição do complexo quadro do conflito social. O objetivo pedagógico foi incutir a perspectiva crítica, para percepção de elementos que permanecem do período da redemocratização, como o modelo político repressivo, que se metamorfoseou. Além da lenta e gradual transição para democracia que ainda não se complementou.

Nesta apresentação partiu-se da orientação do trabalho do sociólogo, enquanto mediador entre as reminiscências da greve, cristalizadas nos jornais, trabalhos acadêmicos e a investigação da existência de processo judicial, às imagens das memórias produzidas pelos jovens de escolas públicas sobre esse acontecimento. Além, de destacar a importância do direito inserido na educação social de novas gerações.

II – A queda do *Angelus Novus*: fissuras na ideologia da repetição do tempo vazio.

Os fundamentos teóricos para construção deste processo de rememoração, parte da sexta tese proposta por Walter Benjamin, sobre o processo do materialismo histórico em se trabalhar com as reminiscências. Buscam-se os significados em vestígios no presente, das derrotas e opressões sofridas em lutas sociais do passado. Ao se reintroduzir conhecimentos dessas memórias que são gradualmente apagadas, mas que ainda estão ocultamente preservadas e silenciadas. Conforme aponta Benjamin, na citação abaixo, a ruptura desses elos nas forças sociais intergeracionais é o maior perigo de que as novas gerações sejam subsumidas, enquanto instrumentos para exploração do capital, e que pouco conheçam o histórico de lutas no embate entre capital e trabalho, pelas reivindicações de direitos civis, sociais e políticos, na década de 1980. Direitos os quais aparecem de forma nominativa na atual Constituição de 1988, mas com pouca efetividade no exercício pleno dos cidadãos.

> Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do

> perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador, ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (BENJAMIN, 1940, p.7, grifos nossos).

Partimos da metáfora do anjo da história, proposto por Walter Benjamin, a partir da obra *Angelus Novus* (1920), de Paul Klee, para compreensão da alegoria do progresso no capitalismo. Ela traz incutida a ideia de marcha ou avanço linear, com raízes profundas, e que pouco se busca rememorar caminhos não trilhados, como opções que foram iniciadas, no embate com forças (capital x trabalho), que buscam apagar vestígios dessas outras trilhas, ainda não realizadas. Os ventos do turbilhão do progresso "continuam a fazer-se sentir, mas com muito menos intensidade" (SOUZA, 2008, pág. 54). Talvez, o anjo não esteja a ser repelido de costas para o futuro, de forma cega, como aponta Boaventura de Souza Santos (2008). O período de transição que vivemos, exige muita atenção aos elementos de fulguração, que se revelam para transformação social.

> A repetição homogênea do presente implica o fim das interrogações permanente de que fala Merleau-Ponty(1968:50). O tempo de repetição pode ser concebido como progresso e como seu contrário. (...) Esta ambiguidade conduz ao apaziguamento intelectual e este, ao conformismo e à passividade. Há pois, que recuperar a capacidade de espanto e de a construir de modo a poder traduzir-se em inconformismo e rebeldia. A advertência de Walter Benjamin, escrita na Primavera de 1940, mantém plena actualidade: "O espanto pelo facto de as coisas que estamos a viver (refere-se, claro, ao nazismo) "ainda" serem possíveis não é um espanto filosófico. Ele não se situa no limiar da compreensão, a não ser da compreensão de que a concepção da história da qual provém é insustentável. (BENJAMIN apud, SOUZA, 2008, páginas 81 e 82).

O espanto, conforme relatado é transposto a atual realidade brasileira, em que o fascismo, na vertente do autoritarismo militar, permanece orientando as instituições sociais, na lenta e gradual concessão a democracia popular, ainda não realizada[2]. E do fascismo social que ronda como espectro, em setores da sociedade civil.

A seguir, são sintetizados os contornos teóricos jurídicos e sociológicos para a caracterização do atual período, entendido como justiça

[22] Ver caso da promulgação da Lei de Acesso à Informação (Lei n° 12.527 /11) e alteração realizada em documentos, elevando-se o grau de confidencialidade, para serem assegurados sua revelação em prazo de 15 anos, com a prerrogativa do Decreto nº 4.553/02.

reparativa ou de transição. Faremos a depuração dos principais debates teóricos que orientam a prática pedagógica, para uma educação promotora de direitos humanos, no início do século XXI.

A questão inicial foi contextualizar histórica e socialmente o período da Greve de Guariba, ocorrida em 1984. Uma vez que se trabalhou com a educação de jovens, nascidos em sua maioria, em 1997. O desafio foi não somente remeter ao processo de transição "linear", para o regime de reabertura política para democracia, mas compreender como as atuais gerações entendem o contexto do presente, ao realizar uma conexão gradual, com uma realidade repressiva que não está estanque e cristalizada no passado, e que continua a produzir efeitos de forma a permanecer, ocultada, mas operante.

Para poder traçar os contornos deste debate, há que se remeter aos contornos jurídicos sociológicos, que buscam escovar a história recente do país à contrapelo. No atual cenário os vencidos gozam de força moral para reatar a lutas históricas interrompidas. Entretanto, o fenômeno é mais complexo do que a simples definição de que estamos vivendo um período pós-redemocratização, ou de plena democracia. Os alunos tem a percepção da existência de todo um aparato institucional repressivo ideológico, que cerceia qualquer luta por direitos de transformações sociais, por mais liberdades e dignidade humana. No último tópico, são apresentados e analisados os resultados de ações pedagógicas com os próprios estudantes, que relatam essa percepção.

O espanto que se vislumbra no horizonte, é descoberta pelas novas gerações da permanência de agentes do Estado que atuaram na repressão política, e que continuam impunes. As forças que empurravam as gerações para o tempo vazio do esquecimento arrefecem. O espanto produzido pela vinculação do documentário, *Guariba 1984*, com imagens das graves violações de direitos humanos, como: tortura, violação de residência, prisão arbitrária, inquéritos policiais extensos e coercitivos, corroboram com o momento em se ouvir as vozes dos torturados, mortos e desaparecidos, relampejarem nas memórias das novas gerações. E apontam para similaridades, nos efeitos repressivos nas Revoltas Estudantis e Sociais de julho de 2013. Portanto, as estruturas repressivas no Estado se metamorfoseiam e se aperfeiçoam, no continuo *modus operandi* de bloqueio à democracia direta e popular. Enquanto hipótese sociológica para investigação aponta-se a necessidade de aprofundar a compreensão para o período da transição, entre 1979 e 1985, como a repressão política e social

foi metamorfoseada e enquadrada ao regime democrático, atrelado a estrutura do novo sindicalismo emergente.

O entendimento do período como transição remete as discussões jurídicas contemporâneas, dos limites de se pensar a punição moral, política e jurídica, aos agentes da repressão política estatal, durante o regime autoritário, como forma de impulsionar um novo momento histórico brasileiro. Em que as forças brutalmente reprimidas, os vencidos, retornam a história, não pautados pelo revisionismo revanchistas, mas sim para desatar os nós que imobilizaram processos sociais libertários e transformadores, interrompidos.

Corroboram neste debate as proposições da filosofia do direito de juristas como Dimolis, Martins e Swenson Junior (2010), no profícuo debate do livro "*Justiça de Transição no Brasil".* Destacam-se questionamentos que impulsionam de forma criativa e instigante os estudantes, por indagarem pelo tempo social em que estão inseridos. Principalmente, no momento em que emerge da sociedade o questionamento da lei de Anistia[3]. Destaca-se a seguir trecho que resume a questão:

> O argumento da "correta interpretação da lei de anistia", defendido por este grupo de juristas, pode ser resumido no seguinte esquema lógico. Premissa maior: segundo o texto da Lei n. 6.683/79, não se concede anistia para os autores e participantes de delitos comuns, mas somente de crimes políticos ou conexos a eles, bem como de crimes eleitorais. Premissa menor: os crimes praticados pelos agentes e colaboradores do regime de exceção não são crimes políticos, conexos a crimes políticos ou crimes eleitorais. Trata-se de delitos comuns. Conclusão, os agentes e colaboradores da ditadura não foram anistiados pela Lei n.6.683/79. (SWENSON JUNIOR, 2010, página 38).

O cálculo no exercício jurídico acima é mais complexo, o próprio Swenson Junior (2010) aponta a exigência de se analisar três dimensões do problema. O moralismo jurídico de validade, ou seja, mesmo que atuando dentro de normas legais na época, é possível a penalidade para esses agentes, a luz da injustiça e ilegitimidade atual, respaldado pelos princípios de crimes que lesam a humanidade. O positivismo jurídico, que advoga que "os excessos da repressão estatal permanecem penalizáveis, ainda quando eles eram protegidos politicamente" (página 47). Por último a controvérsia

[3] A lei de Anistia n. 6.683/79 – Art. 1 – É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02.09.1961 e 15.08.1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta ou Indireta, de Fundações vinculadas ao Poder Público, aos servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares. § 1º Consideram-se conexos, para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política.

posição do realismo jurídico, que aponta a imputabilidade dos agentes do estado, pela não previsão legal, em normas, das ordens de repressão.

Frente às dificuldades jurídicas apresentadas pela questão, e também em traduzi-las para o cotidiano de jovens secundaristas, aproveita-se a sugestão do autor em apontar a necessidade em se educar socialmente para uma moral social da responsabilização e do direito à verdade, diante de violações ilegítimas e injustas. Do contrário e estender o tempo vazio e homogêneo da ideologia do passado supostamente superado.

A segunda contribuição é de Martins (2010) que remete a necessidade de se extrapolar a dimensão do direito, para criação de um processo mais amplo de conscientização política e moral, no desmascaramento das atrocidades reveladas por rememorações permanentes, em discursos narrativos[4]. Somente assim, o passado será revelado atuante ainda no presente. "*A busca e divulgação da verdade vêm definidas como necessidades de fortalecimentos do próprio Estado de Direito em sua fundação, vale dizer: como ruptura clara com o Estado Totalitário do passado*". (página 64).

O paradoxo neste processo de tentativa de distanciamento do Estado Totalitário é justamente, encontrar legados permanentes e duradouros, que impeçam a completa transição para a democracia. Como a atual naturalização da militarização do cotidiano como forma fascista de gerenciamento das segregações sociais brasileiras[5].

> O processo de superação do passado, aliado à tarefa de manter viva a memória dos fatos – e, sobretudo das vítimas – é mais complexo do que o direito pode caber (...). A pretensão de objetividade histórica e jurídica negligencia o fato de que a verdade moral dos crimes cometidos não está contida no relato narrativo do que se passou, nem na discussão democrática sobre o que fazer agora, ela segue latejando nos corpos das vítimas, nas memórias dos desaparecidos, no que seguirá sem esclarecimento. Dela não dá conta o direito, muito menos trabalhos teóricos. Somente combatendo o esquecimento (e assim o tempo) se pode arrastar os responsáveis para a realidade de seus atos, para o corpo dessa verdade. (MARTINS, 2010, páginas 86 e 87).

[4] O horroroso depoimento de coronel reformado Paulo Magalhães, prestado a Comissão da Verdade Rio de Janeiro, no dia 25.03.2014, com perguntas conduzidas pela advogada Rosa Cardoso e do advogado membro da comissão nacional da verdade José Carlos Dia. O coronel reformado Paulo Magalhães revelou que ele e seus parceiros cortavam os dedos das mãos, arrancavam a arcada dentária e extirpavam as vísceras de presos políticos mortos sob tortura antes de jogar os corpos em rio, onde jamais viriam a ser encontrados.

[5] Como exemplo, a ocupação do Complexo da Maré, em 02.04.2014, primeira iniciativa do Estado intervier militarmente, sobre o pretexto do dispositivo da portaria "Garantia da Lei e da Ordem - MD33-M-10 (2ª Edição/2014), no contexto de "pacificação", de comunidades diante da aproximação do Campeonato Mundial de Futebol de 2014.

Assim, a ação do passado torna-se atuante no presente, com a possibilidade dos fatos serem inseridos no campo processual, e com acionamento da Justiça. A questão é se esse fenômeno tornar-se um fato social completo, ou seja, uma anomia que passa a ser coletivamente reivindicada, e não perdoada politicamente, como os próprios algozes o fizeram.

Para Dimoulis o principal desafio no processo de transição é a não ruptura completa com elementos do regime anterior. A abstenção pela via anistiante, revela a permanência na ação em não se punir, mas em silenciar. O fenômeno da transição é complexo e envolve a correlação entre a situação de reparar as vítimas de abusos arbitrários, por meio da punição destes agentes. A busca da reconciliação das forças sociais pelo processo da anistia e por último o caráter pedagógico da justiça de transição para incutir uma nova moralidade, de permanente vigília, para que nunca mais se repita, através da permanente rememoração.

> O novo regime reconhece a ilicitude de atos do regime anterior, mas considera preferível abster-se de sanções. Temos aqui o exercício da função anistiante que consiste na não punição ou não execução de penalidades, mediante de certa autoridade estatal. Temos medidas anistiantes, quando por um lado, a abstenção de punir é juridicamente regulamentada e, por outro lado, se realiza após decisão de autoridade estatal que exerce poder discricionário, não ocorrendo um impedimento automático (como em caso de prescrição ou morte do responsável). (DIMOULIS, 2010, páginas 93 e 94).

O modelo anistiante pode ser revisado para ampliação da proposta pedagógica que supere o instrumento jurídico do esquecimento, pela projeção de eterna vida das memórias não passíveis de serem reconciliadas (modelo da verdade) e que devem permanecer presentes para o permanente diálogo com o presente e futuro.

Neste ponto desta breve revisão, retoma-se a problemática em se inserir a revolta inicial dos canavieiros de Guariba, enquanto um processo acabado e explicado, como uma greve no período de transição na redemocratização, estruturado e desenhado pelas forças do novo sindicalismo. A condição de precarização, frente à super-exploração dos canavieiros, os impulsionou a sujeitos atuantes politicamente, e de forma drástica reivindicando direitos civis, políticos e sociais. Aprofundar os elos

intergeracionais na rememoração das experiências de lutas sociais foi o objetivo pedagógico desta proposta de intervenção social[6].

Dentro deste quadro teórico corrobora a perspectiva de Paul Ricouer (2007), ao propor a valorização de elementos subjetivos na objetivação da história. Assim, tem-se a questão de que o processo de rememoração envolve tanto a busca por reminiscências coletivas, mas que explicitem os particularismos da trajetória de cada aluno, para construção de uma interpretação individual e que contribua coletivamente, na elaboração de painéis de ideias (ANTUNES, 2010) e interpretações do fato histórico em tela.

Na rememoração para Paul Ricouer não se nega as reminiscências das subjetivas pesquisadas na objetivação da história.

> [...] os gregos tinha dois termos, mneme e anamnesis, para designar recordação, mneme, para recordação como algo passivo [...] a abordagem pragmática da anamnésia propiciará a transição adequada da pergunta "o que?", tomada no sentido estrito de uma investigação dos recursos cognitivos da lembrança, para a pergunta "quem?", centrada na apropriação da lembrança por um sujeito capaz de se lembrar de si. (RICOUEUR, 2007, p. 24).

Assim, pensar atividades pedagógicas para acessar e perscrutar as rememorações produzidas pelos secundaristas é o desafio apresentado no próximo tópico.

II – Reminiscências Reveladas No Presente

Neste tópico é feita a descrição das atividades pedagógicas realizadas, coadunadas as fundamentações e orientações teóricas a conteúdos procedimentais e atitudinais. O desafio proposto foi exercitar o olhar sociológico, desenvolvê-lo nas novas gerações, a partir da percepção das diferenças entre os períodos históricos, a greve dos trabalhadores canavieiros, em 1984, e o atual momento na transição democrática, com as manifestações estudantis de julho de 2013. Cabe ressaltar o desafio em sensibilizar as novas gerações em perscrutar o passado que ainda permanece presente na longa transição democrática brasileira.

As atividades desenvolvidas entre fevereiro e abril de 2014 foram:

A) Pesquisa aberta a fontes da *internet* sobre a Greve de Guariba;
B) Vinculação do Documentário – *Guariba 1984,* José Roberto Novaes e Francisco Alves, atividade com roteiro de questões dirigidas;

[6] Neste momento realizam-se pesquisas junto a Justiça na tentativa de se localizar processo judicial sobre o homicídio do trabalhador metalúrgico aposentado Amaral Vaz de Melone, que observava os conflitos sociais em Guariba, em 14 de maio de 1984.

C) Leitura do Capítulo 1 "*Dia Negro: A Luta"* da dissertação de Maria Antonieta G. Penedo (1995) – *Estratégia da Fome: Trabalhadores e Trabalhadoras da Cana, Maio 1984*. Atividade com roteiro de questões dirigidas;
D) Vinculação de vídeos realizados durante as Marchas Antifascista e Fascista, realizadas em 22 de março de 2014, São Paulo, aula expositiva sobre conceito de fascismo: totalitário e autoritário;
E) Vinculação do filme, "*O dia que durou 21 anos*", de Camilo Tavares e palestra com Menalton João Braf e Maria Aparecida dos Santos (Cidinha). Atividade programada elaboração de artigo de opinião.

A metodologia pedagógica propôs a composição de atividades em crescente processo de apresentação de elementos dos temas – rememoração das lutas sociais por direitos civis, políticos e sociais, e as formas de repressão estatal, centrais para formulação do quadro complexo do conflito, e reflexos dos seus efeitos para o presente. O objetivo foi incutir a perspectiva crítica de que existe ainda um modelo político repressivo, que se metamorfoseou, e que a lenta e gradual transição para democracia ainda não se completou.

A primeira atividade proposta foi a pesquisa sobre a Greve de Guariba, a partir de dados disponíveis em *sites* de busca na *internet*. O resultado deveria ser apresentado em relatório manuscrito, suscito de uma lauda. Apenas três alunos conseguiram apresentar, dentro do universo de aproximadamente 225 alunos (5 salas do terceiro ano do ensino médio com aproximadamente 45 alunos/sala). As dificuldades apontaram a necessidade de separar e preparar materiais, para aprofundar a conscientização do exercício da rememoração. Valorizando-se as produções próprias. Perscrutar o passado recente revelaria reminiscências, imagens que povoam o cotidiano das lutas sociais brasileiras contemporâneas. O desafio era instigá-los para o fato de que o passado recente, do período do início transição democrática, ainda não foi contado pelas novas gerações.

A segunda atividade foi a vinculação do documentário *Guariba 1984*, de José Roberto Novaes e Francisco Alves. Elaborado um pequeno roteiro de questões que orientou os alunos, quando da exibição deste material. O objetivo pedagógico foi propor a transposição gradual proposta por RICOUEUR (2007) de se perguntar o que aconteceu para quem participou dos acontecimentos, e quais as forças vencedoras e perdedoras. Assim corroborando com perspectiva de BENJAMIN (1985), em investigar a contrapelo a memória da greve de Guariba, em 1984 e principalmente, contextualizar o momento, capturando as perspectivas dos jovens adolescentes do presente, que estão distantes daquele momento, contudo vivem cotidianamente as reminiscências que continuam a atuar no cotidiano.

O roteiro de questões para aproximação da memória e interpretações do conflito social de Guariba está descrito abaixo.

1 - O que aconteceu? Quais as características do conflito social?
2 – Quando aconteceu o conflito? Qual era o contexto histórico?
3 – Como o Estado reagiu?

4 – Quais fatores desencadearam a greve?
5 – Quem são os personagens que nos contaram a história?
6 – Quais elementos permanecem na história contemporânea brasileira?

A terceira atividade proposta com a leitura do Capítulo 1 "*Dia Negro: A Luta"* da dissertação de Maria Antonieta G. Penedo (1995) – *Estratégia da Fome: Trabalhadores e Trabalhadoras da Cana, Maio 1984*. Atividade com roteiro de questões dirigidas buscou diagnosticar e identificar a percepção do embate entre as forças do capital e trabalhadores. O roteiro de questões segue abaixo:

1- Quais forças sociais organizaram a greve?
2- Qual o significado de ação direta?
3- Qual o significado de piquete?

Como quarta atividade vinculou-se trechos de vídeos com depoimentos e imagens capturados durante a Marcha Antifascista e da Marcha Fascista, realizadas em 22 de março de 2014, Praça da Sé, São Paulo. O objetivo pedagógico foi aprofundar a compreensão sobre o sentido da repressão política policial no Brasil, através da apresentação do conceito do fascismo, enquanto sistema político em que se sobrepõe como vontade do regime estatal sobre as liberdades individuais. Sendo que no totalitarismo os indivíduos são convocados a participar ativamente enquanto uma grande massa, no movimento político, dirigido pelo estado. No autoritarismo essa característica é dispersa pela repressão, poucas são as manifestações coletivas. Buscou-se aprofundar conhecimentos sobre o conceito clássico do modelo político fascista e suas metamorfoses atuais para o fascismo social[7].

Por último, a quinta atividade foi a vinculação do filme, "*O dia que durou 21 anos*", de Camilo Tavares e palestra com o escritor Menalton João Braf e a professora aposentada Maria Aparecida dos Santos (Cidinha). Atividade programada para a elaboração de artigo de opinião a partir da questão: Por que é importante relembrar o Golpe Civil Militar de1964? Qual importância desta data para o ano de 2014?

Cabe destacar que as atividades perdurarão ao longo do ano de 2014, com prosseguimento da pesquisa, na produção do acesso a novas memórias produzidas pelos estudantes secundaristas. Estão em cursos pesquisas que tentam localizar o processo criminal e inquéritos policiais, sobre o conflito social de Guariba. Materiais que fomentarão novas memórias.

III – Imagens que relampejam: a memória das lutas dos trabalhadores canavieiros no imaginário sociológico de estudantes secundarista.

Após a apresentação dos referenciais teóricos coadunados as orientações pedagógicas, dentro do processo de rememoração, apresentar-se-ão neste tópico, os resultados das atividades desenvolvidas.

[7] O fascismo social é apresentado por Boaventura de Souza Santos (2010) como: "Em vez de sacrificar a democracia às exigências do capitalismo, promove a democracia até ao ponto de não ser necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para promover o capitalismo." (pág. 333).

Na primeira atividade, a pesquisa em fontes da *internet*, um trabalho apresentou a cópia de resenha do livro *O Conflito Social de Guariba*, de Alexandre Marques Mendes, de 1999. Cabe observar que o aluno transcreveu informações, das quais se destacam: o conflito que, inicialmente, não teve feições de uma greve, mas de revolta popular, com saques a supermercados, e destruição de instituições públicas, violentamente reprimida e que o inquérito policial foi utilizado como forma de coagir os canavieiros a não mais atuarem politicamente. O segundo trabalho apontou para reflexão de que existem elementos que permanecem desse conflito social, como a luta por direitos dos trabalhadores, em uma sociedade capitalista com várias vítimas das desigualdades sociais.

Por último, dentre os três alunos que realizaram a primeira atividade, novamente uma resenha foi copiada da internet, contudo, modificações foram realizadas, como as explicações pesquisadas a parte, para o termo boia fria, e o entendimento da situação dos trabalhadores, que tinham que levar sua comida para o trabalho, mas sem condições adequadas de armazenamento, o que provocava o "esfriamento" da boia, próximo do almoço, apesar do sol implacável nos talhões. Neste material, pela primeira vez foi destacado que o conflito entre trabalhadores e a repressão política policial acarretou 40 feridos, três trabalhadores alvejados e um morto por arma de fogo, com um tiro na cabeça.

A pouca participação apontou a necessidade de separar e preparar materiais, para aprofundar a conscientização da importância de se rememorar esse acontecimento.

Da segunda atividade com a vinculação do documentário *Guariba 1984*, destacam-se separadamente, as respostas elaboradas para as questões dirigidas. Foram realizadas em média 30 roteiros para 05 salas de terceiros colegiais, totalizando 150 roteiros de questões.

1 - O que aconteceu? Quais as características do conflito social?

> I - Eles começaram a fazer greve, na verdade, uma rebelião devido o aumento da comida e da água, o sustento deles. Como eles eram pobres não tinham como se sustentar, então a única coisa que restava era fazer protestos para ver se mudava alguma coisa. [...] II - A greve dos trabalhadores da época foi uma greve violenta, pois o governo não aceitou essa greve e colocou tropas atrás dos trabalhadores que eram espancados e até mortos, mas mesmo assim a vitória foi dos trabalhadores, pois não desistiram e lutaram por seus direitos. [...] III - Pessoas comuns, humildes e até crianças apanharam injustamente, pela polícia militar, como forma de "castigo". [...] IV - Os trabalhadores entraram em greve, em busca de seus direitos civis, muitos saíram feridos e até mortos. Mas saíram vitoriosos. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, fevereiro, 2014).

Dos trechos destacados apontam os limites no processo de rememoração, posto que o documentário *Guariba 1984* aborda apenas os acontecimentos de maio de 1984, e não problematiza a greve de janeiro de 1985, quando trabalhadores grevistas foram

demitidos. A visão do documentário promove uma rememoração atrelada à visão vitoriosa do novo sindicalismo. Embora, ao final problematize a gradual substituição dos trabalhadores por máquinas. Espantaram positivamente os secundaristas a violência repressiva explicita do Estado, que muito remete as ações recentes contra movimentos sociais e de estudantes.

2 – Quando aconteceu o conflito? Qual era o contexto histórico?

> I - Aconteceu em 1984, contexto histórico final da Ditadura (Golpe Militar). [...] II - Naquela é época os policiais tinha assumido domínio sobre os trabalhadores e batiam neles até a morte, outros ficavam gravemente feridos pelo simples fato dos trabalhadores terem ido para as ruas lutar pelos seus direitos, o Brasil também estava vivendo uma pós-ditadura essa greve ocorreu, em 1984, em Guariba. [...] III - Um período marcado por revoltas, por "revoluções", época que ocorre o fim da ditadura. [...] IV - Período do fim da ditadura militar, com a presença da luta pelo voto direto (diretas já). [...] V - No ano de 1984, o Brasil ainda sofria com o golpe militar que só teve fim em 1985. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, fevereiro, 2014).

Os trechos selecionados apontam para problematização de que período histórico foi esse? Ao se observar as diferentes designações para o momento histórico: *final da Ditadura, pós-ditadura, período de revoltas e revoluções, contexto da luta pelas eleições diretas, ainda persistia a repressão política militar*, portanto elementos da transição democrática que perduram no cotidiano, e dificultam a distinção entre passado e presente.

3 – Como o Estado reagiu?

> I - Com grande violência, mandaram tropas para as ruas, que espancaram e até matara os trabalhadores grevistas. [...] II - Como sempre o Estado reage com extrema violência, tentando oprimi-los com violência, batendo até mesmo em crianças, outros que não estavam envolvidos. [...] III - O Estado reagiu com muita violência, espancando os trabalhadores e suas famílias chegando até agredir crianças. [...] IV - O Estado reagiu de forma brutal com seu exército. [...] V - O conflito foi entre os cortadores e a polícia, onde os cortadores de cana se revoltaram e destruíram a cidade em busca de seus direitos, e a polícia por sua vez acabou criando o conflito maior agredindo trabalhadores e suas famílias. [...] VI - Reagiu com muita violência, eles atacavam as pessoas com cassetetes e não estavam dando a mínima se era criança ou não, eles já chegava e atacavam as pessoas que estavam quebrando as casas e patrimônios públicos. A polícia agrediu os trabalhadores em suas próprias casas. [...] VII - A polícia espancou em várias pessoas de famílias inocentes, e também, nas pessoas que estavam na rebelião, atirando e ferindo muitos cortadores de cana. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, fevereiro, 2014).

Os trechos (I a VII) explicitam distinções entre a revolta legítima dos trabalhadores, e a violência repressiva explicita das forças garantidoras da ordem social, contra todos, homens, mulheres e crianças.

4 – Quais fatores desencadearam a greve?

> I - Péssimas condições de trabalho, greve é uma manifestação que os trabalhadores fazem, parando o trabalho para exigir seus direitos do Estado. [...] II - A greve é a manifestação em grupos, para melhorar ou

> mudar as condições de algo, no qual foi desencadeada pelos trabalhadores revoltados e no qual o exército foi obrigado a conter a população da cidade. [...] III - A extensa desigualdade. [...] IV - O que desencadeou a greve foi as condições de trabalho, eles trabalharam muito (7 ruas) e queriam reduzir essa quantidade. Por isso, fizeram a greve que é uma paralisação de trabalhadores em luta por direitos, condições de trabalhos melhores. [...] V - Por que os trabalhadores queriam uma vida melhor com segurança e mais valor no seu trabalho. Greve é quando queremos melhorias para nós, lutamos para nosso direito e fazemos uma paralisação até chegar ao objetivo desejado. [...] VI - Greve é a manifestação feita em forma de protesto, deixam de trabalhar para a população perceber que há necessidade daquele serviço e perceber a condição dos trabalhadores que atuam em determinado meio. [...] VII - A carga horária abusiva, salário injusto e más condições de trabalho desencadearam a greve. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, fevereiro, 2014).

O trecho V sintetiza a percepção da greve enquanto direito legítimo dos trabalhadores em lutar por mais direitos, principalmente contra a jornada de trabalho exaustiva, mais valia relativa.

5 – Quem são os personagens que nos contaram a história?

> I - As forças sociais atuante eram os protestantes (trabalhadores), o governo (políticos e policiais) [...] II - São os trabalhadores rurais os "pobres", as pessoas que mais sofreram em todo o conflito. [...] III - São ainda trabalhadores rurais que hoje lutam pela memória da greve naquela época, que para eles foi uma luta que vale a pena até hoje. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, fevereiro, 2014).

O fundamental é a compreensão da participação coletiva de trabalhadores e não somente um único indivíduo.

6 – Quais elementos permanecem na história contemporânea brasileira?

> I - As forças do trabalho e o poder das rebeliões predominam até hoje. [...] II - A busca dos trabalhadores exigindo seus direitos ao Estado fazendo manifestações e greves, e também a grande revolta do Estado e a sua resistência contra os direitos exigidos, mas não agindo com tanta violência como na época. [...] III - Falta de oportunidade para todos, desigualdade social, violência, fome, etc. [...] IV - A falta de direitos, a falta de liberdade para poder protestar por aquilo que acreditamos, pois sempre somos reprimidos pela polícia. [...] V - Falta de oportunidade de emprego, violência em relação ao protesto, algo presente infelizmente até nos tempos atuais. [...] VI - A falta de boas condições para o trabalho, a fome e o domínio violento sobre os manifestantes. [...] VII - Acredito que o que permanece daquela época até hoje é a violência do Estado contra o povo e também as greves. [...] VIII - Elementos como o governo não respeitam os direitos das pessoas, não dão a total de liberdade, pessoas são traídas pelos governadores, deputados e vereadores. [...] IX - As greves para buscar umas melhorias no que está degradando e prejudicando a sociedade. [...] X - Ainda que tenham conseguido alcançar seus objetivos, atualmente, encontra-se a mesma violência repressiva e ignorância por parte do Estado, em relação aos movimentos sociais e greves. Também é fato que as circunstâncias em que trabalhadores rurais, continuam em Estado deplorável e esquecidos. [...] XI - Desigualdades sociais, a opressão do governo que de uma forma mais oculta continua. A falta de investimento do governo que por conta da corrupção ainda é muito grande. A força dos trabalhadores e o poder das rebeliões predominam até hoje. [...] XII - A exploração dos trabalhadores. [...] XIII - A repressão policial em caso de greve. [...] XIV -

> A agressividade dos policiais. [...] XV - Que a sociedade não tem valor, principalmente, os pobres, que tem pouca renda. Sem direitos, e quando vai manifestar se prejudicam, ou até ganha, mas depois de ter muitos feridos e até mortos. [...] XVI - A realidade é que quando as pessoas não estão satisfeitas, elas vão em busca de seus direitos e fazem greve em busca de um país mais justo e contra o trabalho escravo que ainda continua existindo no país. [...] XVII - A luta incansável por direitos. [...] XVIII - Mesmo depois de 30 anos a população brasileira, continua buscando cada vez melhores condições de vida e trabalho digno. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, fevereiro, 2014).

Destaca-se a predominância nos trechos da percepção da repressão política e ideológica, principalmente pela violência Estatal por meio da polícia. A permanência de situações degradantes de vida e trabalho, que somente mudaram com lutas sociais.

A terceira atividade proposta com a leitura do Capítulo 1 "*Dia Negro: A Luta"* da dissertação de Maria Antonieta G. Penedo (1995) – *Estratégia da Fome: Trabalhadores e Trabalhadoras da Cana, Maio 1984*. Atividade com roteiro de questões dirigidas buscou identificar a percepção do embate entre as forças do capital e trabalhadores. O roteiro de questões foi:

1- Quais forças sociais organizaram a greve?

> I - Homens, mulheres e até crianças da periferia que trabalhavam como cortadores de cana, trabalho duro, no total aproximadamente 4 mil trabalhadores. [...] II - As forças sociais foram os trabalhadores, os quais se mobilizaram e deram início a greve. Greve é um protesto popular onde as pessoas na maioria das vezes trabalhadores/estudantes fazem uma manifestação e paralisam suas atividades. [...] III - Greve é a paralização que mostrava no meio do trabalho, onde o serviço é necessário. [...] IV - Os cortadores de cana ficaram revoltados por saber que de 5 ruas iriam aumentar par 7 ruas e seu salário diminuiria de 20% a 25%, então eles se reuniram para poder lutar por aquilo que eles mereciam. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, março, 2014).

Destaca-se a percepção de que a greve envolveu todos os membros da família, uma vez que homens, mulheres e crianças eram trabalhadores rurais. A paralisação do trabalho como forma de explicitar o quanto ele é necessário para produção de riquezas.

2- Qual o significado de ação direta?

> I - Ação direta dos próprios trabalhadores que resolveram parar de trabalhar imediatamente, se organizaram, fizeram faixas com avental de mulheres, escritos com batons. [...] II - Ação direta é aquilo que acontece no momento que interfere diretamente no meio vivido, como aconteceu na paralisação, ocorreu à paralisação, a assembleia improvisada dos trabalhadores. [...] III - Uma ação sem intermediários, direta pelos trabalhadores. [...] IV - É quando a liderança é pelo próprio povo, os próprios trabalhadores conversam entre si e decidem paralisar sem serem liderados por um sindicato. [...] V - Ação direta é quando as pessoas não precisam de uma ordem de alguém, para ir às ruas lutarem pelos seus direitos. [...] VI - É uma ação cujo objetivo é realizar mudanças imediatas, ou seja, eu faço algo agora para mudar outra coisa no exato momento e os instrumentos utilizados somos nós mesmos.
> [...] VII - É uma iniciativa que usa meios para mudança direta. Mudar no momento é tomar a iniciativa para a mudança já. [...] IX -A ação direta é uma maneira direta de mudanças, usando métodos mais eficientes e

> rápidos. As ações foram os trabalhadores paralisar o trabalho, protestando para menos trabalho e melhor salário, melhores condições, assim chamando a atenção do governo. Para voltar às cinco ruas, para melhores condições de vida e trabalho, salário melhor. [...] X - Foi uma paralisação dos trabalhadores com o objetivo de aumento de salário e diminuição das ruas do corte de cana. [...] XI - Forma de ativação, que usa métodos imediatos para produzir determinadas mudanças. Os trabalhadores foram em busca das ações de uma valorização, melhoria no trabalho, redução da carga horária, salário digno entre outras ações. [...] XII - Uma forma de ativismo que usa métodos para produzir as mudanças desejáveis ou impedir práticas indesejáveis na sociedade. [...] XIV - É uma forma de ativismo que usa métodos mais imediatos para produzir mudanças. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, março, 2014).

O ponto intrigante da revolta popular de Guariba ter sido organizada pelos próprios trabalhadores de forma direta. Embora o desfecho da revolta foi enquadra-la em protesto de greve, com piquetes e assembleia.

3- Qual o significado de piquete?

> I - O piquete foi quando os trabalhadores paralisaram e resolveram ir para as ruas, dando sua cara a tapa para uma melhoria de salários, condições de trabalho. [...] II - Piquete é quanto você vai a frente e diz "não iremos trabalhar", quando se coloca na frente para fazer acontecer a mobilização. [...] III - É quando um trabalhador tenta impedir o outro a trabalhar, mas sem violência. [...] IV - É um modo de convencer, onde uma pessoa pode conseguir outra a fazer algo que queira, no texto um trabalhador convence os outros para fazer uma greve. [...] V - É uma ação que os trabalhadores tentam paralisar os outros a se juntarem a manifestação de forma pacífica, por exemplo, através do diálogo. [...] VI - Era a forma usada pelos trabalhadores pararem os trabalhadores que não sabiam ou não tinham aderido à greve, e informavam que não iriam trabalhar, pois estavam todos em greve. [...] VII - O piquete é a greve, e o fato deles pararem, eles sem trabalhar fazem falta para o governo e assim o governo volta os olhos para eles. [...] VIII - É uma forma de ativismo, uma forma de fazer mudanças desejáveis ou impedir práticas indesejáveis na sociedade. Piquete é uma movimentação social, onde o indivíduo expõe seu posicionamento político e o defende com argumentos e até mesmo o próprio corpo. [...] IX - Piquete é uma ação direta da população de impedir e convencer os trabalhadores a participarem da greve. Eles paravam os ônibus dos trabalhadores e falaram que hoje não teria trabalho, hoje eles iriam para rua fazer greve. [...] X - Piquete é uma forma legítima de convencer os trabalhadores a não trabalhar e decidir então que o dia que não forem trabalha é dia de greve. [...] XI - Os grevistas usavam o próprio corpo, fechando as ruas, por exemplo, para impedir que os trabalhadores voltassem aos serviços. [...] XII - Piquete é a intervenção dos trabalhadores com o fim de espalhar e conscientizar os outros sobre a paralização. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, março, 2014).

Por último, a compressão de que o piquete foi uma forma radical de convencimento pacífico para paralisação, ao se utilizar o próprio corpo como instrumento de luta.

A vinculação de vídeos realizados durante as Marchas Antifascista e Fascista, realizadas em 22 de março de 2014, São Paulo, com aula expositiva do conceito de fascismo: totalitário e autoritário; ajudou na atividade programa, após, a exibição do filme,

"*O dia que durou 21 anos*", de Camilo Tavares e palestra com Menalton João Braf e Maria Aparecida dos Santos (Cidinha). Atividade programada de elaboração do artigo de opinião, a partir das seguintes questões: Por que é importante relembrar o Golpe Civil Militar de1964? Qual importância desta data para o ano de 2014? Foram produzidas 38 redações, no universo de 225 alunos. Indagados pelo baixo retorno, a extensão e quantidade de informações levaram a confusões em relação às datas históricas do golpe militar. Destacamos trechos de 11 redações a seguir:

> Estamos relembrando o Golpe Civil Militar, pois esse ano de 2014, completam 50 anos do acontecimento. Foi um fato marcado por mortes de inocentes e um governo bruto. A ditadura foi severa. Por isso, atualmente, está acontecendo manifestações de grupos fascistas e anti-fascistas.
> São grupos defendendo seu ponto de vista. Os fascistas lutam para haver intervenção militar no país, e são contra o comunismo. Já os anti-fascistas estão lutando contra a intervenção militar e são a favor da atual forma de governo, a democracia.
> Os Ecos das mentalidades fascistas ainda são alarmantes, pois não são todas as pessoas que buscam fazer uma análise integral e se informar, ou informar os filhos. As pessoas continuam demonstrando afeições por ideias pré-concebidas e constituídas com o material do senso comum. Ao estudar o período da ditadura brasileira, que teve início com o Golpe Militar, de 1964, vejo que a repressão era sua principal característica. E é triste ver que hoje, a mesma repressão é encontrada na democracia que tentamos viver.
> Por isso é bom mostrar para a população de hoje que esse golpe demostra o fascismo no Brasil, foi onde a população, em 1964, foi calada e o governo com as forças militares dominaram a nação. Por isso vale à pena recordar os editoriais dos jornais burgueses que clamaram pelo golpe, aplaudiram a instalação da ditadura militar e elogiaram a sua violência contra os democratas. Daí a importância de relembrarmos sempre os editorais da época.
> Hoje ainda existem questões que não foram resolvidas. Torturadores que não foram presos e corpos que não foram achados por suas famílias. E não podemos deixar que isso continue. Para boa parte da população que desconhece todo o mal que a ditadura trouxe. Por isso, infelizmente, acabam acreditando no pensamento alienado de que ela precisa voltar!
> É importante relembrar a ditadura, pois ainda hoje vivemos reflexos da destruição que ela causou na nossa nação. Até hoje ainda há muito que se investigar, entre tantos assassinatos, perseguições, desaparecimentos. Faz mais de 3 anos que uma comissão foi criada (Comissão da Verdade – 2012) para então tentar achar uma resposta a todo esse verdadeiro massacre que ocorreu durante 21 anos. E até agora nada mais do que especulações, suspeitas e acusados.
> Então é importante relembrar esse momento na história brasileira que causou sofrimento a uma nação inteira, e, relembrar também para que isso não ocorra novamente.
> E é importante lembrar que as ações dos militares eram totalmente legalizadas pelo governo e praticada sem piedade contra protestantes e qualquer tipo de movimento comunista.
> Existem grupos fascistas que querem colocar na nossa cabeça que a intervenção militar é a melhor opção, mas será mesmo? Eles esquecem totalmente do terror e do medo que o povo brasileiro viveu, eles não pensam no ser humano, como um indivíduo, e sim como um "rebanho", somos como animais irracionais, para eles. Exaltam a nossa pátria, mas esquecem dos indivíduos que nela vivem. É importante nossa geração saber e sempre relembrar, pois podemos mudar essa realidade.
> Acontece que continuaremos sendo reprimidos por este sistema que se diz democrático e enganados pelos discursos de faixada que ouvimos meses antes de eleições. Uma semente é implantada em nossas

> cabeças desde pequenos, vivemos em uma país corrupto, um país que a todo momento nos deparamos com cenas fascistas, país onde a liberdade de expressão é reprimida e onde crescemos na doutrina do "pão e circo", só que até mesmo o pão falta aqui!
> Desse modo os erros já cometidos precisam ser usados para consolidação do modelo de uma antítese, para que a história não se repita e que vejamos um progresso nos ideias e movimentos vigentes da política do Brasil contemporâneo. Contudo, para vigiar e perseguir a ignorância devemos sempre lembrar da estupidez humana na História para não cometermos os mesmos erros.
> Portanto, é muito melhor mantermos a democracia em que vivemos, mesmo não estando boa, ela pode melhorar em muitos aspectos, mas não deixaremos de ter liberdade de expressão. Devemos apenas eleger políticos que façam a diferença e melhore a nossa democracia, lutando contra essa intervenção militar e fascista. Relembrar do passado é também um meio de planejar e depois viver o futuro. Uma questão grande é querer saber se os torturadores, assassinos, policiais opressores vão ser punidos, por tal crueldade. Como ficarão as famílias que perderam membros nesses conflitos. Isso ainda é pouco motivo para nunca esquecermos o Golpe de 1964!!! O melhor meio nunca será a agressão. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, abril, 2014).

A coletânea apontou para a preocupação de permanente vigília das gerações mais jovens, para discursos que buscam enaltecer o passado ditatorial e clamam por uma nova intervenção militar. Conforme apontado na fundamentação teórica, o espanto não é sociológico ou filosófico, mas expressa a necessidade permanente de se educar para promoção dos direitos humanos. Lutar para que o passado nunca seja esquecido e para que no futuro não volte ser repetido. E que as rememorações promovam acesso à verdade e responsabilização.

IV – Conclusão

No presente artigo buscou-se apresentar discussões referentes ao processo de rememoração das lutas sociais dos canavieiros, na cidade de Guariba/SP, em 1984. A partir de referencias do direito na perspectiva sociológica da dialética do materialismo histórico. Apresentaram-se os resultados do processo dialético social de construção do direito a verdade e responsabilização, na produção das reminiscências de imagens de lutas sociais pretéritas que ecoam nas consciências de jovens secundaristas. Objetivou-se sensibilizar pedagogicamente, que a essência dos seres humanos é aspiração pela liberdade, justiça social, e o direito é esse processo de permanente libertação, o vir a ser destas libertações. Pretende-se dar prosseguimento com a pesquisa, na produção do acesso a novas memórias, coletas em registros imagéticos, e que projetem os conteúdos desses conhecimentos, numa composição intergeracional, no campo de pesquisa da memória dos conflitos agrários no Estado de São Paulo, que envolveram trabalhadores canavieiros.

VI – Bibliografia

Filmes

Guariba 1984, Diretor: José Roberto Novaes e Francisco Alves, Rio de Janeiro, Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002, DVD (11 min.)
O Dia que durou 21 anos, Diretor: Camilo Tavares, Brasil, 2012, DVD (77 min.).

Bibliografia consultada

ANTUNES, Celso. Manual de Técnicas de Dinâmicas de Grupo de Sensibilização de Ludopedagogia. Editora Vozes, 2010.

ARONI, Rafael. A Memória da greve dos canavieiros nos imaginários sociológicos de estudantes secundaristas no interior paulista. XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, Salvador, Bahia, 2013.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas***.** Série Bom Livro. São Paulo: Editora Ática, 1996.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História, In:Obras Escolhidas. Trad. Paulo Sérgio Rouanet, São Paulo, ed. Brasiliense, 1985.

BERTERO, J. F. O embate entre o capital e o trabalho: as greves no meio agrário paulista na década de 1980. Perspectivas Revista de Ciências Sociais, São Paulo, v. 17/18, 1995.

FRANÇA, Teones . Novo Sindicalismo no Brasil - histórico de uma desconstrução. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. v. 1. 215p.

LYRA, FILHO, Roberto. O que é o Direito, Editora Brasiliense, 11º Ed. São Paulo, 1982.

MENDES, Alexandre Marques. O conflito social de Guariba - 1984/1985. 1. ed. Franca: UNESP/ Franca, 1999.
PENIDO, Stella. “Walter Benjamin: a História como Construção e Alegoria”. In: O que nos faz pensar. Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC - Rio, n° 1, junho 1989.

SANTOS, Boaventura De Souza, A gramática do tempo: para uma nova cultura política, Editora Cortez, Ed. 1º, São Paulo, 2006.

SILVA, Helenice Rodrigues da. "Rememoração"/comemoração: as utilizações sociais da memória. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 22, n. 44, 2002 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 20 May 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882002000200008.
SWENSSON JÚNIOR, Lauro Jappert; DOMOULIS, Dimitri e MARTINS, Antônio, Justiça de Transição no Brasil, Editora Saraiva, São Paulo, 1ºed., 2010.

Curriculum Vitae: Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (2010), graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2008), Professor de Sociologia Efetivo (PEB II) na Rede Pública do Estado de São Paulo (2011), Estudante de Direito Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), 5 semestre.

Uma Experiência de Ensino-Aprendizagem de Direitos Humanos Apoiada no Humanismo da Teoria de Paulo Freire

Gerardo Clésio Maia Arruda[1]
Jacqueline Alves Soares[2]
Laura da Silva Reis[3]
Patrícia Freitas de Oliveira[4]

Introdução

O relato da experiência de ensino jurídico que nos propomos aqui explicitar se desenvolveu como proposta pedagógica idealizada para funcionar como instrumento facilitador do ensino e aprendizagem dos professores-orientadores, alunos-monitores e alunos-cursistas, que juntos participaram do Curso de Formação de Defensores Populares de Direitos Humanos. Este curso foi idealizado como ação embrionária para a consecução da Escola Popular de Direitos Humanos do Estado do Ceará, e foi executado por intermédio de parceria da Instituição de Ensino Superior (IES), Centro Universitário Christus (UNICRISTUS), com a Organização não-Governamental, Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS).

Os pressupostos que se encontram na base dos objetivos deste Projeto, que resultou na realização do curso que formou a primeira turma de Defensores Populares de Direitos Humanos, imbricam-se aos que delineiam as ações e lutas do CDVHS, e aos que fundamentam a proposta pedagógica do Curso de Direito da UNICHRISTUS. O CDVHS é uma organização que se construiu no rastro da Pastoral Católica, desenvolvida na periferia de Fortaleza, direcionada para a formação da comunidade no enfrentamento de seus problemas sociais mais agudos, e se consolidou a partir de sua vinculação ao Movimento Nacional dos Direitos Humanos. Já o Curso de Direito da UNICHRISTUS tem nos Direitos Humanos um dos eixos norteadores de sua proposta de ensino, formalmente estabelecido em seu Projeto Pedagógico. Como informação comprobatória, vale reproduzir depoimento de seu diretor, dado ao prefaciar a obra *Ensino Jurídico: os desafios da compreensão do direito*, publicada em homenagem aos 10 anos do curso de Direito, onde afirma:

---

[1] Doutor em Sociologia; Pesquisador da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP); Professor do Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS) e da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
[2] Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Regional em Desenvolvimento e Meio Ambiente e graduada em Direito, ambos pela Universidade Federal do Ceará; Professora Coordenadora do Escritório de Direitos Humanos do Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS).
[3] Graduanda em Direito; Vinculada ao Escritório de Direitos Humanos (EDH) do Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS).
[4] Graduanda em Direito; Vinculada ao Escritório de Direitos Humanos (EDH) do Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS).

> Mesmo na proximidade do século XXI, o tema 'Direitos Humanos' era pouco abordado academicamente, sobretudo, no estado do Ceará. Entretanto, para inserir esse conceito, fazia-se necessário inovar e resistir às dificuldades de aceitação da comunidade jurídica da época. Nesse sentido, a entrada na equipe projetista do professor Horácio Wanderley Rodrigues, da Universidade Federal de Santa Catarina, foi fundamental para a concepção teórica do curso centrado nos Direitos Humanos. (ROCHA, 2012, pg. 6).

As motivações para a idealização e execução deste Projeto encontram embasamento no pensamento do antropólogo Roberto DAMATTA (1991), quando defende a ideia de que, no Brasil, por questões que remontam a sua formação socioeconômica, se consolidou uma estrutura social apartada entre os "subcidadãos", aqueles que são destituídos de garantias mínimas para uma vida cotidiana digna, e os "supercidadãos", alvos de privilégios que os levam a auferir benefícios do Estado, portanto, da coletividade, viabilizadores de uma vida econômica confortável, e que também se encontram fora do alcance da punição aos desvios de conduta. O projeto encontra guarida também na compreensão do jurista Dalmo DALLARI (1998), acerca deste tema, explicitado em sua concepção de que a promoção da cidadania pressupõe a distribuição equitativa de direitos e deveres, e que, portanto, defende que este conceito se realiza quando as pessoas passam a influir nas decisões do Estado, enfim, compreende que a cidadania se efetiva não individualmente, mas através do esforço da coletividade na luta pela construção e efetivação de direitos. Eis os princípios que nortearam o objetivo deste Projeto: contribuir para o desenvolvimento da cidadania dos membros da comunidade acadêmica e dos alunos-cursistas, por intermédio da formação de pessoas proativas na construção de uma vida cotidiana participativa e influenciadora dos destinos de suas comunidades.

Ao compartilhar com o pensamento de Roberto DAMATTA (1991), ou seja, de que as dificuldades para a passagem de uma sociedade apartada quanto à apropriação desigual dos direitos para uma sociedade em que predomine o equilíbrio no exercício dos deveres e direitos instituidores da cidadania plena se devem a barreiras sociopolíticas estruturais e seculares, assim como, a concordância com a defesa de Dalmo DALLARI (1998), para quem a cidadania é algo a ser conquistado através da participação na vida pública, este Projeto se erigiu na ideia de que a promoção da cidadania só se realiza através de um esforço permanente, portanto, por intermédio de um trabalho de longo prazo. Com efeito, tem-se a compreensão de que a execução deste Projeto foi um ensaio metodológico, pois a efetivação de seus pressupostos é dependente da ação autônoma de indivíduos conscientes de seu papel na sociedade, na construção dos destinos da coletividade, o que

exige um processo permanente de aprendizagem e do exercício prático daquilo que foi aprendido.

Procurar-se-á, neste artigo, compartilhar a experiência realizada com o intuito de contribuir para o debate acerca do aperfeiçoamento do ensino jurídico, principalmente por intermédio da adoção de técnicas que possibilitem a experiência acadêmica das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tal assertiva pode ser demonstrada com a explicitação de que a execução deste Projeto se deu como ação do Escritório de Direitos Humanos (EDH), da UNICHRISTUS, e que os autores deste artigo participaram ativamente de sua execução, desenvolvendo atividades de professor-orientador e aluno-monitor, salientando ainda que para a consecução deste artigo adotou-se, como recurso metodológico, a observação participativa e a realização de entrevistas semiestruturadas. Em suma, este trabalho, para além de um instrumento de dialogo com a comunidade científica, se trata de uma comunicação de extensão acadêmica, onde os autores experimentaram práticas de ensino não vivenciadas na sala de aula e se apropriaram de métodos de pesquisa que tanto viabilizaram as atividades de ensino como a coleta de informações que permitiram a consecução deste artigo.

1. Os desafios à adoção dos direitos humanos no ensino jurídico

A pesquisadora Ana Maria D'Ávila LOPES (2012) se alicerça na fala do general canadense, Roméo Dallaire, comandante das tropas da Organização das Nações Unidas (ONU) em Ruanda, durante o conflito étnico em que os africanos de origem hutu quase exterminaram os tutsis, para demonstrar que a educação formal de qualidade não é condição suficiente para gerar uma sociedade harmônica e pacificada. Manifesta o general que o africano nascido de famílias que compõe a elite econômica e política possui formação intelectual assemelhada a dos ocidentais primeiro mundistas, mas isto não impede a ocorrência de ações, por vezes planejadas ou comandadas por estes indivíduos, que atentam de maneira exacerbada contra direitos humanos básicos. Portanto, a busca para fazer imperar a justiça social e o respeito à diversidade cultural impõe o desenvolvimento de estratégias educacionais capazes de inculcar valores humanistas e, assim, gerar comportamento altruísta e ações afirmativas direcionadas para a equidade.

Esta questão pode ser posta também nos seguintes termos: como fazer o sistema de educação formar pessoas que sejam protagonistas da universalização dos direitos geradores da cidadania plena. Noutras palavras, como realizar o objetivo proposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de que se deve procurar estabelecer o consenso amplo de que o sistema de educação praticado seja capaz de promover a salvaguarda da extensão dos direitos humanos universalmente consagrados alhures e a todos. Esta é uma utopia que exigirá diferentes formas de enfrentamento das comunidades,

países e continentes; uma vez que deva ser perseguida com distinta intensidade de esforços, dada as matizes culturais formadas em conjunturas díspares, que colocam desafios específicos.

As dificuldades para a universalização de uma educação formal no Brasil encontram raízes na sua origem colonial e na exploração de sua riqueza apoiado no modelo da monocultura escravocrata. Gilberto FREYRE (1992), Sérgio Buarque de HOLANDA (1995) e Darcy RIBEIRO (1995) fornecem em suas obras pensamentos assaz contundentes para a formação do consenso de que se ancora na monocultura escravagista os elementos determinantes do fosso abissal que extrema os brasileiros em uma minoria que concentra poder econômico e político de maneira exacerbada e uma maioria imersa num cotidiano de pobreza socioeconômica e miséria cultural. Justamente por isto uma análise sistêmica do ordenamento jurídico brasileiro, que o contemple como uma subestrutura que sofre e projeta influências sobre as demais subestruturas – economia, famílias, poder legislativo, etc. - que compõe a contextura social, fatalmente o apanha como legitimador de um modelo educacional gerador de *apartheid* social, como pode ser observado na Constituição de 1937, onde se lê:

> Art. 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Vê-se aí a definição de que os pais são os responsáveis primeiros pela educação dos filhos enquanto o papel do Estado é secundarizado, de sorte que se abre um espaço exponencial para a educação particular. Ora, num país que foi fundado com uma estrutura social marcada pela concentração da riqueza, a educação sendo prioritariamente responsabilidade da iniciativa particular tende a acentuar e recrudescer a distância socioeconômica entre os grupos populacionais. Mas, poder-se-ia argumentar que não foi esta a orientação normativa que sempre preponderou, o que de fato é verdade. A educação foi um tema sempre presente no ordenamento jurídico brasileiro. Já na promulgação de nossa primeira Constituição, em 1824, sob o regime imperial, a educação primária estava prevista como obrigatória a todos os cidadãos, algo extraordinariamente avançado em termos de direitos sociais; contudo, tratou-se de uma intenção que não se realizou nem mesmo após a Constituição de 1988, pois nos últimos dez anos é que se passou a conceber como tendo ocorrido, de fato, a universalização do ensino fundamental, dado sua cobertura quantitativa e geográfica, mas vários são os problemas ainda a serem enfrentados, como a baixa qualidade do ensino e as altas taxas de abandono.

Trazendo as preocupações manifestadas pelo general Roméo Dallaire, que salienta as limitações da educação técnica como produtora de solidariedade, para discutir a questão da educação no Brasil, tem-se que, apesar da intenção presente desde a primeira Constituição, só recentemente e com graves problemas é que se pôde dizer que se estendeu a todos os brasileiros a educação fundamental, mas uma educação de caráter formativo para o mercado de trabalho, portanto, que não visa ao atendimento da Declaração de Viena e Programa de Ação (1993), da Organização das nações Unidas (ONU), onde está reforçada a ideia da educação, para além de um direito, como sendo um instrumento de construção de direitos:

> 33. A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem reafirma que os Estados estão moralmente obrigados, conforme estipulado na Declaração universal dos Direitos do Homem, no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e noutros instrumentos internacionais sobre Direitos do homem, a garantir que a educação tenha o objetivo de reforçar o respeito pelos Direitos do homem e as liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem realça a importância da inclusão do tema "direitos do homem" nos programas de educação e apela aos Estados para que assim procedam. A educação deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amigáveis entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas na persecução desses objetivos. Pelo que, a educação em matéria de Direitos do homem e a disseminação de informação adequada, tanto ao nível teórico como prático, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos do homem relativamente a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, sexo, língua ou religião, o que deverá ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional quer a nível internacional. A Conferência Mundial sobre Direitos do homem salienta que as limitações de recursos e as inadequações institucionais podem impedir a imediata concretização destes objetivos. (Organização das Nações Unidas – ONU, 2014).

Para se alcançar o objetivo de fazer valer no Brasil uma educação capaz de promover um espírito coletivo construtor de direitos, como salientado na Conferência Mundial sobre Direitos do Homem, é preciso considerar tanto os aspectos relativos à mentalidade senhorial e escravocrata que, no Brasil, como assevera Gerardo Clésio Maia ARRUDA (2010, p. 323), "contribuiu para a preponderância, no exercício de suas interações sociais, dos desejos e anseios particulares sobre os interesses coletivos". Mas, principalmente, é preciso atentar para o fato de que a economia brasileira produziu uma riqueza que, no inicio do século XXI, levou o país ao *status* de sexta maior economia do mundo, porém, quando avaliado na perspectiva do desenvolvimento humano, em 2013, ocupava a 85ª posição, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD). Ou seja, o sistema econômico brasileiro se estruturou, no transcurso do período Colonial e Imperial, como fornecedor de matérias primas, e no período republicano, após 1930, acrescentou à sua função de abastecedor de alimentos e de produtos *in natura* na divisão mundial de trabalho, o fornecimento de manufaturados. Esta característica da produção econômica prescindiu de um sistema educacional de qualidade, pois se gerou – e ainda se gera - lucros extraordinários com mão-de-obra de baixa e média qualificação. Em suma, no Brasil se desenvolveu uma economia geradora de riqueza sem investimento em conhecimentos, assim condenando seus recursos humanos a incapacidade para a inovação tecnológica.

Se o nível de educação básica instituído no país se caracterizou pela instrução que permite o domínio de conhecimentos necessários para o exercício de atividades produtivas que requerem pouca habilidade cognitiva, dado que a industrialização se baseou na produção apoiada em trabalhadores que executam atividades simples e repetitivas, o nível superior privilegiou o tecnicismo. O Brasil não se projetava como produtor de novas tecnologias, que demandam a produção de conhecimento científico inovador, assim o subsistema educacional superior edificou-se com o objetivo de formar o profissional capaz de absorver e aplicar conhecimentos já produzidos.

O ensino jurídico não escapou à regra, como esclarece Christianny Diógenes MAIA e Thanara Rocha DIÓGENES (2012, p. 67), ao descreverem a formação do advogado como positivista e elitista; desta forma, incapaz de propor soluções para os problemas multifacetados da sociedade contemporânea. Esta tese defendida pelas autoras é corroborada por outros acadêmicos que refletem acerca do ensino jurídico, seja na perspectiva histórica ou na do tipo que denuncia o ensino que restringe o direito a uma técnica descolada da realidade social, como faz Antônio Alberto MACHADO (2005), que o define como inócuo na capacidade de afirmação de valores humanistas, para este autor o ensino jurídico na atualidade se trata de um:

> modelo normativo e tecnicista de transmissão do saber jurídico, considerado o único paradigma do ensino do direito, com o objetivo primordial de ensinar o exercício das profissões jurídicas. E ao insistir numa pedagogia tecnicista, com objetivos exclusivamente profissionalizantes, o ensino jurídico dificilmente se constituirá num ensino superior, (...). Esse conhecimento valorativo de técnicas e procedimentos não admite nenhuma perquirição avaliativo-prescritivo acerca, por exemplo, dos fundamentos do Direito, da função social da dogmática jurídica ou, no campo ético, sobre a necessidade de se promover uma distribuição igualitária dos direitos fundamentais a pessoa humana, indispensáveis a uma convivência democrática. (MACHADO, 2005, p 99)

Em suma, o ensino jurídico é percebido pelos acadêmicos, que se debruçam sobre o tema, como deficiente na formação de indivíduos capazes mesmo de dominar os conhecimentos mais rudimentares da profissão, o que pode ser observado nos elevados índices de reprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) que, embora restrito a uma visão técnica, não deixa de ser um instrumento de mensuração, e apresentou o seguinte resultado em 2012: “do total de 118.217 inscritos para a primeira fase, 114.763 estiveram presentes e, destes, 19.134 foram aprovados na prova, ou seja, 16,67%.”[3]

Neste sentido, como alimentar uma expectativa de assistirmos a um revolucionamento que inaugure um ensino jurídico alicerçado nos direitos humanos. Ao discutir esta questão, Flávio José Moreira GONÇALVES (2012, p. 179) propõe que se faz necessário sair do papel e por em prática a exigência da articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Este autor é contundente ao defender a necessidade desta articulação, o que aparece na sua crítica ao modelo de aulas baseados numa “cultura de recitação de códigos”, que deve ser substituída por aulas que mantenham o contato com a realidade concreta, com os problemas sociais estruturais e emergentes.

A possibilidade de realizar tal transformação já é prevista pelas normas que determinam o conteúdo mínimo para a educação jurídica. Na Resolução CNE/CES, de 29 de setembro de 2004, por exemplo, que institui diretrizes curriculares básicas para o ensino jurídico no Brasil, observa-se a seguinte assertiva:

> Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

O modelo de ensino que se demanda para formação jurídica no país é o de um tipo que esteja direcionado para a necessidade de promover a relação entre a sociedade e o Direito. Onde seja estimulada a aproximação com a comunidade objetivando desenvolver no profissional do direito a conscientização de sua função social, por intermédio da habilidade para reconhecer necessidades coletivas prementes. Enfim, deve o ensino do direito procurar superar as metodologias que o reduzem ao conhecimento da técnica processual. Como observa Paulo BONAVIDES (1984, p. 217), em afirmação já assaz reproduzida por comentadores, quando defende a existência de uma relação intrínseca do direito com o contexto sociopolítico: “Não é a forma social apenas o que importa, mas em primeiro lugar a

forma política, pois esta configura as bases de organização sobre as quais se levantam as estruturas de poder".

2. Em busca da adoção do humanismo Freireano no ensino jurídico

A discussão que orientou a elaboração deste Projeto estava, de um lado, na perspectiva da UNICHRISTUS, embasada nas críticas ao ensino jurídico até aqui explicitadas, de sorte que se procurou, simultaneamente, promover um experimento que aliasse o ensino, a extensão e a pesquisa, como também fomentar o desenvolvimento da consciência cidadã nos graduandos de direito; de outro lado, calcado na visão do CDVHS, procurou-se estruturar o Curso de Formação de Defensores Populares de modo a possibilitar a aquisição de conhecimento de normas jurídicas e das formas de encaminhamentos de demandas de direitos, assentada nos problemas vivenciados no dia-a-dia dos alunos-cursistas.

Estes pressupostos estruturadores do Projeto remeteram para o desenvolvimento de ações perquiridoras do princípio pedagógico de Paulo FREIRE (1985), que salienta a reflexão sobre o mundo vivido do aluno como sendo, além de material empírico, fundamento para a conscientização das causas determinantes de sua condição de oprimido. Na execução deste Projeto, a realidade vivida pelos alunos-cursistas funcionou também como material para o aprendizado de normas jurídicas garantidoras dos direitos humanos, que em seus cotidianos são frequentemente violados. Daí as ações, desde a seleção dos alunos, passando pela definição dos módulos e da prática de ensino, que se seguiu na execução do Projeto, ter sido pensada à luz do objetivo de despertar, ampliar e/ou consolidar o conhecimento e o reconhecimento da cidadania em todos os participantes.

Assim, a seleção dos participantes do Curso, que se deu a partir da definição dos membros da coordenação, formada por dois associados ao CDVHS e dois professores vinculados ao Escritório de Direitos Humanos (EDH) da UNICHRISTUS, priorizou como critérios essenciais, em primeiro lugar, com relação aos professores-orientadores, que perfez um total de 08 professores, selecionados dentre o quadro de professores da UNICHRISTUS e da Universidade Federal do Ceará (UFC), que todos deveriam possuir experiência no ministério de disciplinas correlatas aos conteúdos que seriam abordados. Isto porque, como será visto adiante, atenderia a necessidade de se disponibilizar o conhecimento jurídico aos alunos-cursistas, que deveriam apropriar-se dele para refletir acerca de suas realidades; assim, estariam se instrumentalizando para, de um lado, tornarem-se capazes de identificar violações de direitos, de outro, saber discernir quais os recursos que deveriam ser adotados para preveni-las, denuncia-las e para a elaboração de estratégias capazes de remediar as injustiças provocadas.

Somaram-se aos professores-orientadores, os alunos-monitores, que foram selecionados dentre os alunos regularmente matriculados, entre o segundo e oitavo semestre do curso de direito da UNICHRISTUS. A seleção foi realizada com base em prova escrita e entrevista individual. Procurou-se, por intermédio destes instrumentos, verificar a idealização que possuíam acerca da importância dos direitos humanos para a promoção da dignidade humana e para a geração de bem-estar social, portanto, para a construção de uma sociedade mais equitativa sócia, econômica e culturalmente. A escolha dos alunos-monitores priorizou o entendimento diversificado da importância dos direitos humanos, uma vez que se buscava também difundir entre os alunos de direito uma ampliação da conscientização dos direitos humanos enquanto mecanismo fundamental para a consolidação do Estado Social de Direito.

O terceiro grupo de participantes, os alunos-cursistas, foram selecionados pelo CDVHS. Valendo salientar que este grupo tratava-se do principal segmento de atores do projeto, dado que se constituíam naqueles que trariam as experiências concretas que seriam refletidas à luz das normas e dos processos jurídicos concernentes. Assim, foram prioritariamente selecionados aqueles que possuíam vínculo com os movimentos sociais, de sorte que na divulgação que antecedeu a escolha dos participantes procurou-se alcançar as organizações que militavam nas temáticas que seriam trabalhadas no decorrer do curso. Outro fator considerado foi o da distribuição equitativa entre moradores de bairros periféricos da cidade de Fortaleza e do interior do Estado.

O grupo assim constituído reuniu pessoas (principalmente os professores-orientadores e os alunos-monitores), com o domínio de práticas pedagógicas tradicionalmente adotadas no ensino formal, a pessoas (uma boa parte dos alunos-cursistas) que haviam passado por experiências pedagógicas não ortodoxas, vivenciadas na trajetória de suas formações como lideranças comunitárias. Portanto, já na definição dos participantes buscou-se criar um ambiente propicio para que todos se encontrassem em condições de com o outro ensinar e aprender. Isto foi particularmente possível não somente porque o Projeto reuniu experiências que se extremavam no concernente ao contato com experiências pedagógicas, mas, principalmente, devido às trajetórias de vida, dado que no grupo, referenciando os instrutores, monitores e cursistas, se contavam professores doutores e mestres; professores do ensino médio e fundamental; alunos mestrandos e universitários, estudantes secundaristas e pessoas sem escolaridade; acadêmicos e trabalhadores de média e baixa qualificação; pessoas vinculadas a partidos políticos, movimentos sociais e representantes de comunidades e grupos, como dos indígenas, dos catadores de materiais recicláveis, de moradores de rua, jovens, gays, portadores de necessidades especiais, presidiários.

Quanto à duração do curso, tem-se que sua realização se deu em 120 horas-aula, ministradas entre julho/2013 a dezembro/2013 e foi executado em 04 módulos, com as seguintes ementas: o módulo I - conceito, história e realidade dos Direitos Humanos (princípios e aspectos políticos e históricos; Declaração Universal e a Conferência de Viena; limites e possiblidades do direito: uma apropriação crítica para a atuação dos movimentos sociais); módulo II - terra e território e os Direitos Humanos (justiça socioambiental e direitos humanos; territórios indígenas, quilombolas e tradicionais; direito à cidade e direitos humanos); módulo III - sistema nacional de segurança e justiça e sistemas internacionais de Direitos Humanos (história da segurança pública no Brasil; mecanismos e instrumentos nacionais de justiça; sistemas internacionais de direitos humanos); módulo IV - os Direitos Humanos e o desafio da diversidade (discriminação e preconceito; equidade de gênero; relações étnicas e raciais; diversidade sexual; culturas geracionais; pluralismo religioso).

2.1. Dinâmica e prática pedagógica adotada nos módulos

A carga horária pré-definida estipulava que os módulos deveriam transcorrer em dois encontros, com intervalo de quinze dias, realizado sempre nas manhãs e tardes dos sábados e nas manhãs dos domingos, de tal maneira a perfazer um total de 15 horas para cada encontro quinzenal, o que corresponderia a 30 horas por módulo.

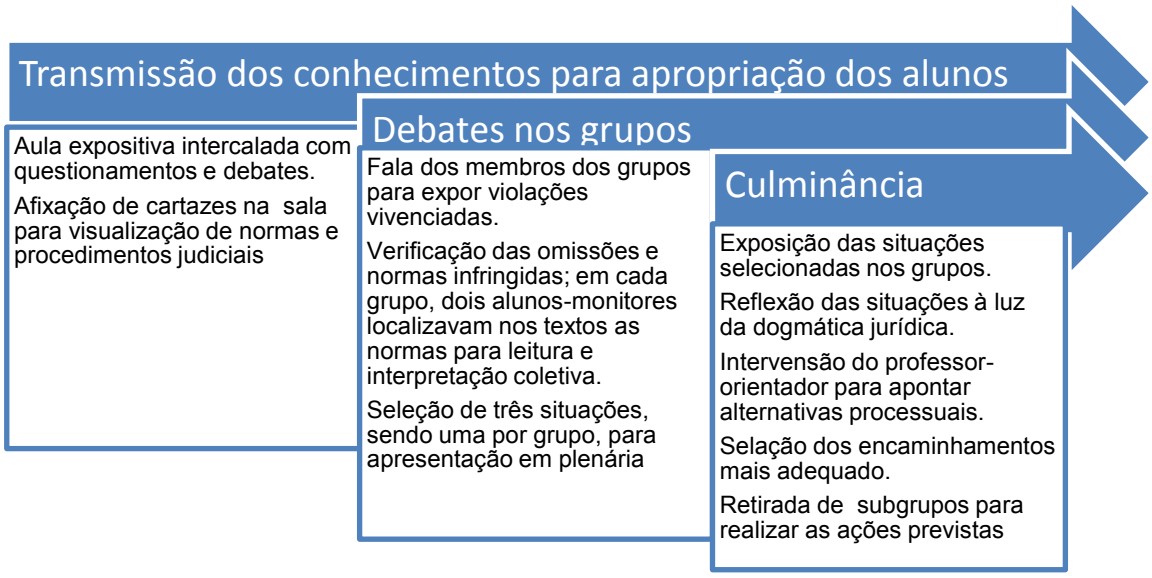
A atividade que objetivava instrumentalizar os alunos-cursistas para a apropriação dos conteúdos técnico-jurídicos relativos às temáticas programadas se iniciava antes do encontro propriamente dito. A meta delineada era a de dotar os alunos de potencial para efetivar a identificação no conjunto da normatização brasileira das violações e omissões presentes nas situações concretas por eles suscitadas. Para a realização deste momento do curso, os professores-orientadores e os alunos-monitores se preparavam nas duas semanas que antecediam o encontro. Esta prática foi reeditada nos encontros seguintes, sempre procurando alcançar o objetivo de transmitir com a maior clareza possível os conteúdos referentes às questões dogmáticas e processuais jurídicas pertinentes aos assuntos que seriam abordados nos módulos, evitando os jargões jurídicos. A preparação desta atividade se deu no formato de grupos de estudos, portanto, a partir de debates sobre a literatura acadêmica elaboravam-se planilhas para apresentação em *data show*, cartazes e/ou resumos. Também, se promovia discussões entre professores e alunos objetivando ajustar os conteúdos previstos ao número de horas disponíveis.

As ações programadas para os encontros foram divididas da seguinte maneira. No sábado pela manhã, o total de 5 horas, com algumas poucas variações, distribuíram-se em 30 minutos para atividades lúdicas, tencionando a integração e a criação de um ambiente favorável ao debate; 30 minutos de intervalo para lanche; e 4 horas, divididas em duas partes, para exposição intercalada com intervenções para perguntas e questionamentos,

que ocorriam em profusões, dada à experiência de vida dos alunos-cursistas já mencionada anteriormente. No sábado à tarde, dedicavam-se 2 horas para as discussões em grupos, onde os alunos divididos em 03 grupos confrontavam os conteúdos expostos no turno da manhã com as experiências relatadas pelos membros dos grupos, daí se procurava verificar se de fato os relatos se caracterizavam como violações de direitos, para em seguida o grupo proceder à escolha do tema que deveria ser levado para a plenária, o processo se dava por votação e seleção do tema que alcançava maioria simples; após intervalo de 30 minutos para lanche, retomavam-se os trabalhos, quase sempre se dispunha de 40 minutos, em média, para a apresentação de cada violação, que eram divididas em exposição, debates e esclarecimentos. No domingo pela manhã, retomava-se os trabalhos com uma síntese dos casos apresentados no dia anterior, para se iniciar, numa interlocução com os professores-orientadores, a discussão acerca dos encaminhamentos possíveis. Após o levantamento das possibilidades, discutiam-se as estratégias que deveriam ser adotadas, para em seguida formar os grupos responsáveis pelas ações. Para um melhor entendimento do encadeamento das ações, segue abaixo um esquema explicativo:

Diagrama 01

Funcionamento e ações estruturadoras dos módulos


Transmissão dos conhecimentos para apropriação dos alunos
Aula expositiva intercalada com questionamentos e debates.
Afixação de cartazes na sala para visualização de normas e procedimentos judiciais
Debates nos grupos
Fala dos membros dos grupos para expor violações vivenciadas.
Verificação das omissões e normas infringidas; em cada grupo, dois alunos-monitores localizavam nos textos as normas para leitura e interpretação coletiva.
Seleção de três situações, sendo uma por grupo, para apresentação em plenária
Culminância
Exposição das situações selecionadas nos grupos.
Reflexão das situações à luz da dogmática jurídica.
Intervensão do professor-orientador para apontar alternativas processuais.
Selação dos encaminhamentos mais adequado.
Retirada de subgrupos para realizar as ações previstas

No intervalo de 15 dias, entre um e outro encontro, procurava-se realizar as ações identificadas como as mais adequadas às violações selecionadas. Isto exigiu alteração na distribuição da carga horária, uma vez que se fez necessário a socialização das ações efetivadas, das pendências, dos resultados e das necessidades de novos procedimentos.

Optou-se por manter o tempo dedicado a transmissão dos conteúdos, dos intervalos de lanche e de almoço, assim ajustou-se o tempo destinado aos trabalhos em grupo e dos trabalhos em plenária. Não obstante, tornou-se uma constante a não obediência ao horário estipulado para a finalização dos trabalhos no sábado à tarde e no domingo manhã.

A fórmula aqui explicitada para o funcionamento dos módulos foi desenvolvida para o primeiro encontro e reeditada também nos módulos seguintes, deixando claro que quase sempre a carga horária atribuída para cada atividade não era respeitada, o que provocava discussões nos intervalos de lanches e almoço e no momento da avaliação realizada ao final de cada módulo.

2.2. A fala dos participantes acerca das ações e práticas desenvolvidas no Curso

Nesta parte do artigo far-se-á uma reflexão sobre o desenvolvimento das atividades a partir da fala dos participantes. Para tanto, foram selecionados aleatoriamente seis participante do Projeto para serem pesquisados, sendo dois professores-orientadores, dois alunos-monitores e dois alunos-cursistas. Às informações coletadas nas entrevistas estruturadas agregaram-se também informações obtidas nas entrevistas livres realizadas ao final dos módulos, onde alguns alunos-cursistas emitiam suas opiniões a questões gerais, que tinham como objetivo verificar a percepção dos participantes acerca do desenvolvimento do Curso. A ideia aqui é trazer para o primeiro plano, na descrição, análise e crítica das ações pedagógicas realizadas, a fala dos atores protagonistas do Projeto.

2.2.1. As atividades lúdicas

A iniciativa de salientar esta atividade foi motivada pelo fato de que já se tornou da tradição nos projetos pedagógicos direcionados para lideranças comunitárias ou para a comunidade em geral abrir um espaço para atividades lúdicas; porém, os alunos-monitores, qualificados no sistema de ensino formal têm pouca ou mesmo nenhuma experiência com este recurso metodológico. Então, vale aqui confrontar a percepção destes dois atores do Projeto com relação às atividades lúdicas enquanto instrumento de integração, mas, principalmente, de ferramenta auxiliar de aprendizagem. Uma vez que, no Projeto ocorreram intervenções que objetivavam aproximar os participantes e outras que tencionavam expressar o conteúdo aprendido, como no caso da realização de alguns esquetes teatrais e até mesmo de uma minipeça encenada com a participação de alunos do curso e de atores amadores convidados pelos alunos-cursistas que fazem parte de grupos teatrais.

De qualquer modo, vale registrar que, no primeiro dia do Curso, foi retirado um grupo que se apresentou voluntariamente para idealizar e organizar as intervenções que seriam realizadas, e que apesar da não haver obrigatoriedade foram raros os registros de exclusão

verificados nestes momentos, de sorte que professores-instrutores, alunos-monitores e alunos-cursistas aderiram na quase totalidade.

Na fala de um aluno-monitor dá para se depreender a sua surpresa com a criatividade dos responsáveis por esta atividade; aliás, um fato que não é estranho se se considerar que se trata de um estudante de um Centro Universitário particular, egresso de escola voltada para a classe média, com certeza habituado a produções artísticas (teatro, cinema, shows musicais) direcionadas a um mercado consumidor de renda média e alta, portanto, o seu estranhamento é compreensível, dado que sem recursos materiais, somente com o uso de habilidades corporais, produziu-se peças prenhe de simbolismos e conotações.

> Foram bastante interessantes, apesar de algumas vezes não ter tido, mas o pessoal de lá dava um jeito e criava uma na hora, dava certo. Os trabalhos em grupo e as rodas de conversas eram bons, apesar de algumas vezes faltar tempo pra desenvolver os trabalhos dos grupinhos que eram formados lá. (aluno-monitor A)

Denota-se na fala do estudante de direito sua preocupação com o rendimento, quando se mostra incomodado com o tempo dedicado aos trabalhos em grupo, de sorte que achou as intervenções lúdicas interessantes, mas insinuou que tais atividades avançaram sobre um tempo que poderia ter sido dedicado as discussões concernentes aos conteúdos ministrados. O que aparece na fala do aluno-monitor é o resultado de um hábito inculcado na sua trajetória do ensino formal, um sistema em que o tempo, referência fundamental da modernidade, é o que baliza o desenvolvimento das ações e seus resultados.

Já um dos alunos-cursistas, assim se expressou com relação às atividades lúdicas:

> Excelente as integrações. E se não fosse isso, com certeza, em momentos... A gente não aguentaria né? A dinâmica, ela serviu para que de alguma forma nos acomodasse na articulação, nos chamasse a tá unido, dando os braços um com o outro, e de uma maneira de nos tá descontraindo, numa diversão, numa música, numa dança, numa poesia... Essas dinâmicas foram excelentes e contribuíram bastante. (Aluno-cursista A)

Ao contrário do aluno-monitor, o aluno-cursista percebeu uma funcionalidade significativa nas atividades lúdicas, pois os levava a superar as divergências de opiniões, garantindo a permanência e a contribuição de todos para a produção e compartilhamento de conhecimentos.

2.2.2. As exposições dos conteúdos

Com relação à forma adotada para exposição dos conteúdos, vale aqui expor inicialmente a percepção dos alunos-monitores, pois eles tinham uma participação que os colocavam como coadjuvante na atividade dos professores-instrutores, mas experimentavam momentos como ouvintes, tanto na preparação das exposições como no decorrer das exposições dos conteúdos feitas aos alunos-cursistas. Na fala de um dos alunos-cursistas entrevistado é salientado a importância do contato com questões reais para o aprendizado teórico:

> Toda semana a gente se preparava pra chegar lá e poder discorrer sobre algum tema que foi dado, os temas do módulo. Só que, eu aprendi também. Eu e todos os outros aprendemos muito, porque com a relação que a gente tinha de trocas de conhecimentos... A gente com informações jurídicas..., só que eles passavam a informação da prática, da vida real e do que estava acontecendo com eles. Com isso, a minha mente foi se abrindo muito pra essas experiências, e foi bastante enriquecedor esse momento. De forma nenhuma a gente chegava lá só pra ensinar ou pra passar o que a gente sabia, mas pra aprender também com eles, com a experiência de vida, na prática, que muitas vezes alguns não tinham; como eu não tinha essa experiência na prática de luta dos Direitos Humanos. (Aluno-monitor A)

A crítica anteriormente feita ao ensino jurídico, como sendo tecnicista e descolado da realidade, portanto, deslocada das experiências concretas, encontra ressonância na fala do aluno-cursista. Este, ao sair do tipo de ensino que segue o “modelo de recitação de códigos” e estudar casos onde pessoas que, mesmo ao agirem em conformidade com as normas jurídicas, são constrangidas por agentes públicos, percebem mais claramente o escopo da norma enfocada quando exercita coletivamente a subsunção da ação à norma. Além deste fato, a visão do aluno apreendeu como significativo para seu aprendizado da ciência jurídica a abertura para participar também do planejamento de ensino, assim se constituindo num colaborador da elaboração das ações pedagógicas.

Com relação ao comportamento dos professores-instrutores, o aluno proferiu a seguinte opinião:

> Uma coisa muito importante era porque eles permitiam que a gente pudesse dar a nossa visão sobre cada modulo, cada tempo, como deveria ser feito, como deveria ser estudado aqui, como deveria ser abordado lá. É uma coisa bem importante essa troca..., a dinâmica entre a gente e os professores, pra que lá a gente pudesse atuar com mais união. (Aluno-monitor A)

A fala de um dos alunos-cursistas salientou como positivo, quanto aos professores-orientadores, o conhecimento dos conteúdos ministrados, pois em sua avaliação foram repassados com segurança; também chamou a atenção para o método adotado, que possibilitou a integração apesar da diversidade ideológica presente entre os membros.

> Os professores foram ilustres, foram bem seguros, muito *invictos*[5] e muito participativos, integrativos com todos os alunos, apesar das adversidades que existiam ali, de muitas mentes controversas, mas estávamos ali em um único propósito; mas, eles foram bem... Bem seguros naquilo que eles estavam repassando. (Aluno-Cursista A)

Na perspectiva de outro aluno-cursista, o que mereceu destaque foi o fato dos professores-orientadores terem tido a habilidade de interagir de maneira a superar as barreiras impostas pelo vocabulário, principalmente com relação aos termos jurídicos.

> A população sempre fica colocando assim: *ah, mas negócio de lei é muito difícil, lei eu não quero entender*. Os artigos, a própria linguagem jurídica, ela é bem complicada, e quando ela é traduzida pra linguagem popular ela facilita. E eu posso entender, e pode me despertar o desejo, quem sabe né? Pois agora eu vou estudar direito, eu vou me aprofundar na questão do direito, que às vezes a gente fica muito restrito, a não querer entender, por achar que é uma linguagem muito difícil; quando ela é traduzida dessa forma, como tá acontecendo aqui no curso, facilita a nossa compreensão. (Aluno-cursista B)

Vale salientar que se os alunos-cursistas destacaram o conhecimento dos professores-orientadores, o que se depreendeu da fala de um dos professores é que eles perceberam os alunos-cursistas como indivíduos portadores de um saber ímpar, no que concerne aos temas tratados nos módulos.

> Eles eram bons. (...) Nas rodas de conversa, a gente viu que eles tinham mais pra contribuir, mas foi enriquecedor, pra eles também. As dinâmicas, as discussões menores, em grupos menores, para depois serem levadas para o grupão, fez uma discussão. Eu acho que a metodologia foi muito acertada, eu só acho que quem tem que tá lá à frente não somos nós professores, a gente tem que tá na retaguarda dando um suporte, principalmente nas discussões. Tem que repensar obviamente também, como eu consegui fazer no dia, né? Como é que a gente vai expor o conteúdo pra eles? Mas, no geral, eu acho que deu pra gente cumprir sim, deu pra nós fazermos nosso trabalho bem feito.

Observa-se na fala deste professor-orientador que o Projeto ainda não foi capaz de se desvencilhar totalmente da influência tecnicista. Isto nos leva a deduzir que entre os

[5] No contexto em que o termo "*invicto"* foi utilizado, entendemos que pretende denotar o mesmo sentido que "*convicto"*.

professores-orientadores havia uma expectativa quanto ao conhecimento dos alunos-cursistas que foi frustrada, mas de forma positiva; pois, como afirma o professor: “Eles eram bons”. Vê-se ainda que ao perceber que o professor deveria ter sido menos condutor do que parceiro no processo de aprendizagem, ele demonstra acreditar na efetividade do círculo de cultura. Isto demonstra que o objetivo de que o Projeto funcionasse como uma experiência de ensino-aprendizagem para todos os membros foi ao menos parcialmente alcançada.

2.2.3. Os trabalhos em grupo

Quando inquiridos sobre os trabalhos em grupo, que foi pensada como etapa fundamental dentre as ações pedagógicas, percebeu-se que os participantes foram peremptórios no reconhecimento deste momento como sendo de intensivo aprendizado. Isto, provavelmente, se deve ao fato de que os alunos-cursistas colocavam em prática as informações repassadas pelos professores acerca das normas jurídicas correspondente ao tema do módulo enfocado. Para tanto, todos tinham oportunidade de se colocar livremente para narrar experiências que seriam analisadas, ou seja, se se tratava de violação de direitos; em seguida, o grupo procedia à escolha do caso que seria exposto em plenária para os membros dos demais grupos. A avaliação positiva desta ação aparece claramente na fala dos alunos-cursistas entrevistados:

> As discussões, de início, pra mim gerou conflito. Porque como eu já vinha de uma base de..., de não conhecimento sobre direitos e deveres, né? Sobre o meu direito, o que..., o que eu deveria agir numa situação. É, pra mim, foi assim meio chocante, mas no decorrer do caminhar da carruagem a gente, de acordo quando ia acontecendo as integrações, quando as aulas iam acontecendo, ali. Os módulos apresentados estimulava a gente a tá vencendo essas diferenças. (Aluno-cursista A)

> A gente fica livre para fazer alguma intervenção, para perguntar, discutir, debater e refletir. Eu acho que essa metodologia, ela funciona bastante. Os cursos futuros, as pessoas participantes dos próximos cursos, elas vão ter essa oportunidade de ficar aumentando e dialogando, e se tornar cada vez mais acessível às pessoas. (Aluno-cursista B)

Os alunos-monitores, por sua vez, demonstraram também bastante empolgação com as discussões ocorridas nos grupos. Deve-se considerar que este era um momento em que participavam mais ativamente, dado que auxiliavam na discussão rememorando conceitos, normas e interpretações já discutidas na exposição dos professores-orientadores; como, também, esta era uma oportunidade para ele confrontar os conteúdos estudados com situações reais, relatadas pelas pessoas que vivenciavam violações de direito no dia a dia:

> Eu adorei, oh! Eles acabavam se exaltando nas discussões e a gente ficava naquela... Não sabia, tentando ajudar pra acalmar os ânimos, porque, justamente, eles vinham de áreas completamente diferentes. Quer dizer, eram lideranças, não eram lideranças só dos catadores ou só da população indígena; eram vários, de vários bairros diferentes e até do interior. E isso fez com que eu entendesse que é possível a gente construir uma ideia de Direitos Humanos num... Num ambiente totalmente, é... Com ideais divergentes, histórias diferentes, mas que a gente conseguiu construir esse entendimento. Eu acho tudo isso muito importante, até mesmo pelo fato da gente aprender a lidar com essas diferenças que nos torna normal e de que se faz necessário que haja essas diferenças, justamente pra aumentar o debate, as discussões, eu achei que foi muito importante. (Aluno-monitor B)

2.2.4. A importância do curso para as ações dos protagonistas do Projeto no cotidiano

Interpelados acerca da importância do Curso para suas vidas, como membro de uma associação, grupo ativista, enfim, como cidadãos inseridos na comunidade, os alunos-cursistas, assim se manifestaram:

> Com certeza sim, até porque é... Eu já tenho algumas ações que tanto que eu já pratiquei, como amigos meus que fizeram o curso já também... Já moveram algumas ações, né? Já moveram com o que aprenderam no curso. Eu, por exemplo, foi um “topiqueiro” que não aceitou meu dinheiro, estava um pouco rasurado, daí eu entrei com uma ação judicial contra ele e, enfim, é... Deu resultado. E o outro, foi um companheiro meu do Projeto Rio Maranguapinho, que fez uma denúncia e... Não foi acatada; e então ele, ele entrou com uma ação, né? Junto ao Ministério Público. E a ação dele foi acatada, e a fábrica, que derramava seus corantes dentro do rio, ela foi notificada e não derrama mais os seus dejetos. (Aluno-cursista B)

> Eu acho bem interessante, porque a experiência que eu conheci dos colegas do interior, bem interessante, bem legal... O bom é que eu conheci também os catadores de Senador Pompeu. Novos contatos que a gente conseguiu né? E eu tive a oportunidade de ir a Senador Pompeu conhecer os companheiros pessoalmente. Então, essas experiências é que torna a gente gostar, fortalecer, tá dentro dos movimentos. Que os catadores são oprimidos, mesmo, por causa do fechamento do lixão. Então, quando a gente vê essa opressão, aí é que a gente se sente fortalecido pra caminhar na luta. (Aluno-cursista A)

Já, na perspectiva dos alunos-monitores, enquanto instrumento para sua vida cotidiana, o curso foi apreendido da seguinte forma:

> Toda semana agente se preparava pra chegar lá e poder discorrer sobre algum tema, os temas do módulo. Só que, eu aprendi também. Eu e todos os outros. Aprendemos muito, porque com a relação que

> a gente tinha de troca de conhecimentos... Muitas vezes, chegava um colega com informações jurídicas, só que eles passavam a informação da prática, da vida real, do que estava acontecendo com eles. E, com isso, a minha mente foi se abrindo muito pra essas experiências. Foram bastante enriquecedores, esses momentos. De forma nenhuma a gente chegava lá só pra ensinar ou pra passar o que a gente sabia; mas, pra aprender também, com eles, com a experiência de vida, na prática, que, muitas vezes, alguns não tinham como eu não tinha essa experiência na prática de luta dos Direitos Humanos. (Aluno-monitor A)

> Eu acredito que houve, sim, uma troca de experiências com o pessoal do Bom Jardim. É... A gente aprendeu muita coisa com eles, da prática deles. E uma coisa também que eu acho muito importante: é da gente ver que eles vivem os Direitos Humanos. A gente, aqui, a gente estuda na teoria, mas que... Só eles sofrem os preconceitos, as dificuldades. E eu acho que pra uma carreira jurídica, e acadêmica também, é necessário você fazer esse aproximação, porque, muitas vezes, não adianta você ser um juiz, um promotor se você não tem aquela... Aquele... Você não sabe a situação daquela pessoa, então, como a gente trabalha com Direitos Humanos... A gente tem que se aproximar, tem que realmente ir lá pro Bom Jardim. As experiências foram muito importantes, porque eu acho que uma pessoa que estuda, principalmente, no curso de direito, no ambiente acadêmico, como o nosso, que é afastado, nós não temos, basicamente, contato com as demandas, com as dificuldades, então isso faz com que a gente, é, acabe entendendo o outro lado, e, posteriormente, é, uma defensoria, por exemplo, uma carreira de juiz você vai poder utilizar isso de uma forma pra se colocar no..., no..., no lugar daquelas outras pessoas, entender as dificuldades de que nem só a letra da lei, muitas vezes, resolve. (Aluno-monitor B)

Quanto aos professores-orientadores, foram colhidas as seguintes opiniões:

> Enquanto docente, sempre que eu tenha a oportunidade de ouvir as falas das pessoas e tentar dar um embasamento teórico a essas falas é... É, pra mim, muito importante. É voltar mais certa do que eu estou fazendo em sala de aula. E ter a oportunidade de experimentar a educação em direitos humanos, via Projeto de Extensão, como acontece no EDH, revigora as energias, entendeu? Eu preciso levar isso pros meus alunos. Isso é o correto! É essa luta que vale a pena, né? Eu acho que eu estou no caminho certo. Eu me sinto com o dever cumprido. Hoje, o meio externo faz uma pressão muito grande, e é uma pressão contraria ao movimento de defesa dos Direitos Humano. E a gente ter a oportunidade de vivenciar, como no Projeto de Educadores Populares, né? A gente teve... Porque, uma experiência como essa é uma experiência transformadora e encorajadora. (Professor-Orientador A)

> Eu estou dando meus primeiros passos na docência, mas eu juro que o EDH foi uma experiência maravilhosa. Primeiro, porque é um grupo muito heterogêneo, é... Quando eu cheguei lá tinha a responsabilidade de estar com vocês. Quando a gente chegou lá, tinham pessoas no grupo, lá, da diversidade religiosa, de catadores

> de lixo, os de mestrado. Então, é... Cada um do seu jeito deu uma contribuição que foi muito importante. E, pra mim, está naquela situação... Eu aprendi muito com aquele catador de lixo que falou das experiências dele, de violação de direitos humanos. E vendo a situação deles, vendo seu depoimento, eu conseguia fazer *links*, e até achei que... É bom trabalhar com os exemplos, e isso o pessoal da comunidade me mostrou muito. (Professor-Orientador B)

Conclusão

A opção metodológica realizada para explicitar a experiência realizada, ou seja, a execução do Projeto de Extensão Acadêmica que objetivou formar a primeira turma, no Estado do Ceará, no Curso de Defensores Populares de Direitos Humanos, delineou um percurso expositivo, onde, em primeiro lugar, foram apresentadas as críticas ao ensino atual dos cursos de direito, em concomitância aos entraves para a realização de um ensino focado em Direitos Humanos; em segundo lugar, fez-se uma breve exposição das ações pedagógicas adotadas, para, em seguida, dar voz aos protagonistas do Projeto, em suas reflexões acerca de alguns aspectos que consideramos pertinentes e possíveis de contribuir para o debate acerca do desenvolvimento de estratégias de ensino de Direitos Humanos.

De modo geral, pode-se perceber, por intermédio das opiniões coletadas nas entrevistas, que os objetivos foram alcançados; entretanto, é preciso mencionar que o espaço não nos permitiu compartilhar também os equívocos cometidos, que são instrumentos tão ou mais significativos de aprendizagem que os acertos.

Referências

ARRUDA, Gerardo Clésio Maia. **Exclusão social, direitos humanos e cidadania no Brasil**. In: COSTA, Andreia da Silva e LEITÃO, Cláudia Souza. **Direitos Humanos: uma reflexão plural e emancipatória.** Fortaleza: Faculdade Christus, 2010, págs 313 a 335.

BONAVIDES, Paulo. **O direito constitucional e o momento político**. Fortaleza: Revista de Informação Legislativa, ano 21, n^0 81, jan/mar. 1984, págs. 217 a 230.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** (25 de março de 1824). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm >. Acesso em 09 jan. 2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em 09 jan. 2014.

_____. **Resolução CNE/CES 9/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf >. Acesso em 08/02/2014.

_____. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH.aspx> Acesso em 24 mar 2014.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

GONÇALVES, Flávio José Moreira. **Educação em Direitos Humanos: algumas ideias para a disseminação de práticas transdisciplinares no ensino jurídico**. In: LIMA, Gretha

leite Maia Correia Lima e TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. **Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito.** Fortaleza: Editora LCR, 2012, págs 177 a 197.
HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
LOPES, Ana Maria D'Ávila. **A educação em direitos humanos no ensino superior no Brasil.** In: LIMA, Gretha leite Maia Correia Lima e TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. **Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito.** Fortaleza: Editora LCR, 2012, págs. 25 a 44.
MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. São Paulo: UNESP, 2005.
MAIA, Christianny Diógenes e DIÓGENES, Thanara Rocha. **Crítica ao ensino jurídico brasileiro**. In: LIMA, Gretha leite Maia Correia Lima e TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. **Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito.** Fortaleza: Editora LCR, 2012, págs 67 a 82.
MATTA, Roberto da. **Cidadania: a questão da cidadania num universo relacional**. In: **A casa e a rua**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1991.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração de Viena e Programa de Ação (1993).** Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm> Acesso em 09 Jan. 2014.
RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
ROCHA, Estevam Lima de Carvalho. **Prefácio**. In: LIMA, Gretha leite Maia Correia Lima e TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. **Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito.** Fortaleza: Editora LCR, 2012, pags 06 e 07.

 ISSN: 2317-0255

A N E X O S



Capacitação dos alunos-monitores



Capacitação dos alunos-monitores

 ISSN: 2317-0255



Professora-orientadora transmitindo conteúdos



Discussões em grupo



Exposição em plenária do caso de violação escolhido e discutido no grupo



Atividades lúdicas

 ISSN: 2317-0255



Local de realização do Curso Defensor Popular de Direitos Humanos

"A negligência institucional contra as mulheres em situação de violência"

Isabel Cristina Gonçalves Bernardes - Defensoria Pública de SP
PUC - Mestranda do Programa de Psicologia Social

Introdução ou de onde partimos

O relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre a violência contra a mulher no Brasil começa com a seguinte frase: "*Superar a violência contra as mulheres é um dos maiores desafios impostos ao Estado brasileiro contemporaneamente."* Conforme recordado no mesmo documento, em 1993, a ONU reconheceu a violência contra as mulheres como uma forma de discriminação e violação de Direitos Humanos. Este trabalho pretende refletir acerca de algumas questões do atendimento institucional às demandas relativas à violência de gênero, especificamente aquela sofrida pela pessoa mulher em função dessa sua condição de existência.

Esclarecemos que, apesar de tais reflexões não necessariamente se restringirem às mulheres cis, ou seja, aquela nascida com genitais e órgãos sexuais tidos como femininos e, portanto, educada como criança e adolescente menina, bem como tratada como mulher quando adulta, nesse momento não serão feitas reflexões especificamente sobre as mulheres trans, quais sejam, aquelas que, tendo nascido com genitais e órgãos sexuais masculinos e, portanto, educadas como crianças e, em parte dos casos, adolescentes meninos, passando ou não pelo processo de transgenitalização, hoje se identificam como mulheres. Tal recorte exigiria uma série de outras elaborações que não serão feitas aqui e que merecem um trabalho específico no futuro, posto que a educação em Direitos Humanos e as leis que protegem as mulheres devem proteger todas, cis ou trans.

A princípio, cumpre informar que a autora é psicóloga e trabalha na Defensoria Pública do Estado de São Paulo (DPESP) desde abril de 2010, época do ingresso das/os profissionais dessa formação, dentre outras, naquela instituição. As/Os Psicólogas/os e as/os Assistentes Sociais constituímos os Centros de Atendimento Multidisciplinar, setores que colaboram com Defensoras e Defensores em prol da garantia de acesso à justiça pelas população atendida pela instituição.

A DPESP é uma instituição jurídica nova em comparação a outras da mesma esfera, como o Ministério Público ou o Tribunal de Justiça do mesmo Estado, tendo sido constituída pela Lei Estadual nº 988 apenas em 09.01.2006, quase vinte anos após a Constituição Federal de 1988, que a permitiu. Seu artigo segundo define-a como *instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, [que] tem por finalidade a tutela jurídica integral e gratuita, individual e coletiva, judicial e extrajudicial, dos necessitados, assim considerados na forma da lei*.

Um dos grupos vulneráveis atendidos pela instituição, portanto, são as mulheres em situação de violência, em particular a doméstica. É importante reiterar que a violência sofrida pela parcela feminina da população não é necessariamente física e/ou sexual,

de modo que nem sempre as agressões deixam marcas visíveis, mesmo que temporárias. Uma das mais avançadas leis do mundo que têm por objetivo cumprir as determinações de diversos tratados internacionais que versam sobre o enfrentamento à discriminação e à busca pela equidade de gênero é a Lei Federal nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, na qual diversas modalidades de violência para além da física e sexual são mencionadas, como a psicológica, a moral e a patrimonial, deixando-se aberta a possibilidade de que se conceituem outras diante da evolução do Direito.

Desde o início desses quatro anos de trabalho na instituição, chama a atenção o descaso com que a questão dessa modalidade de violação dos Direitos Humanos é tratada nas instituições policiais e jurídicas. Tal percepção advém do atendimento de diversas mulheres, especialmente, mas não apenas, na Triagem – momento em que a pessoa que busca a DPESP é atendida pela primeira vez. Por encaminhamento da/o Defensor/a e ao longo da entrevista conduzida pelas/os profissionais do Centro de Atendimento Multidisciplinar vinculado àquele estágio inicial, muitas mulheres mencionavam ter buscado uma ou mais vezes o atendimento das delegacias, inclusive das especializadas, para denunciar as agressões sofridas sem, no entanto, obter sucesso no objetivo de livrar-se de tal sofrimento.

Esse fracasso se manifesta ainda hoje de diversas formas, incluindo tanto casos em que o Boletim de Ocorrência foi lavrado, quanto casos em que sequer esse ato foi levado a cabo pela autoridade policial. Nos primeiros casos esse fracasso aparece na falta de informação para a denunciante, camuflada pela assinatura de documentos nos quais as mulheres alegam ter recebido diversas orientações a respeito da necessidade de representação, da possibilidade de pedido de medidas protetivas e sobre a rede de serviços de proteção à mulher disponível no município, por exemplo.

Afirmamos que a falta de informação é camuflada por documentos como esse, pois nas entrevistas com essas mulheres é facilmente perceptível que não receberam orientação alguma (ao menos efetiva orientação) com perguntas simples como “o que é representação?”, “você pediu medida protetiva?”, “para onde te encaminharam?”. Na esmagadora maioria dos casos, o silêncio consternado ou reiteradas negativas são as respostas das mulheres a tais perguntas, demonstrando que a referida orientação, se é que acontece, não passa de prática formal sem compromisso com a instrumentalização dessas pessoas para superar a situação de violência em que se encontram. Um simples pedido da/o profissional para que a mulher explicasse o que acabou de lhe ser informado antes de dispensá-la poderia evitar que esta saísse da delegacia sem ferramentas para poder fazer escolhas e/ou tomar providências e assim, realmente, se proteger e defender de novas violências.

A incompreensão dos fluxos e ritos que se seguirão ao registro do Boletim de Ocorrência é outro ponto que se destaca entre as mulheres que denunciam a violência sofrida. Ainda com base na nossa experiência, é possível afirmar que não é incomum que as mulheres acreditem que a denúncia tenha se desdobrado em processo sem que isso de fato tenha ocorrido, ainda que estranhem a demora para que o autor da violência seja punido ou, às vezes, até mesmo convocado pela polícia para ser ouvido e – ratificando o argumento anterior – ainda que tenham assinado termos de ciência como o acima referido.

Essa incompreensão não se refere apenas ao atendimento das instâncias policiais, mas também da própria Defensoria Pública, que, diante da inconsistência do atendimento policial, por muito tempo se manteve apenas encaminhando as mulheres novamente à polícia por meio de ofícios para que as providências não tomadas o fossem ao invés de tomá-las para si, como o pedido de medida protetiva.

Esse retorno das mulheres muitas vezes as colocam em situação de grande constrangimento e revitimização, já que a autoridade policial muitas vezes reage agressivamente ao que entende como ingerência da parte da Defensoria e como “insubordinação” da mulher que não se assujeita e ousa “buscar seus direitos” negados por aquela instituição policial em outra instância jurídica. Um exemplo dessa situação foi descrito ao Conselho Superior da Defensoria Pública no dia seis de setembro do ano passado e segue como anexo nesse trabalho.

Além disso, o desconhecimento do papel do Ministério Público e do Tribunal de Justiça reflete não uma incapacidade das mulheres em apreendê-los, mas das instituições policiais e jurídicas de estruturarem-se e capacitarem-se adequadamente para atender essa demanda, tornar-se inteligíveis a essas (e, por que não, a quaisquer) pessoas e de articularem-se todas para o efetivo enfrentamento da questão da violência de gênero, bem como em prol da promoção de conceitos e práticas que garantam a equidade de gênero na sociedade brasileira.

Já nos casos em que o registro da denúncia é impedido na própria delegacia, depreende-se daqueles atendimentos que a instituição policial deslegitima o pedido de ajuda das mulheres, por exemplo, pelo entendimento do profissional responsável por tal registro de que o fato relatado não configura crime – como quando o companheiro ou esposo subtrai do domicílio comum móveis, eletrodomésticos ou eletroeletrônicos sem o conhecimento ou consentimento da mulher ou quando a mulher é recorrentemente ameaçada e/ou humilhada pelo/a familiar com base em sua maneira de ser, sentir, pensar ou agir – ignorando, no entanto, as especificações promovidas pela Lei Maria da Penha quanto à violência patrimonial, psicológica e moral.

Outro argumento para impedir o registro da ocorrência é o de que a situação não deveria ser resolvida pela via judicial, e sim por meio do acesso aos serviços de saúde, quando as agressões são perpetradas por familiares alcoolistas ou, principalmente, dependentes químicos. Com relação a esses últimos casos é recorrente que se possa depreender do discurso policial relatado pelas mulheres que estes apelam ao mito do amor materno, pela vinculação, por parte daqueles profissionais, de que a busca daquela instância repressiva se deve ao abandono do filho por parte da mãe, considerada, portanto, negligente, egoísta, desnaturada – já que o supostamente natural para uma mulher e mãe seria o acolhimento incondicional do filho. A violência simbólica sofrida pelas mulheres nessa situação com base em expectativas de comportamento fundadas em conceitos normalizadores de mulher estruturados e estruturantes das sociedades patriarcais, colocam-nas novamente em situação de violência e negligência, desta vez, violência institucional de gênero. Violência institucional pelo fato de serem mulheres.

Uma breve digressão histórica... e alguns reflexos nos dias de hoje

Retomemos por um momento o ano de 1789, que, imaginamos, remeterá a/o leitor/a sem dificuldades à Revolução Francesa e, portanto, à retomada do conceito de cidadania e ao lema "igualdade, liberdade, fraternidade". Qualquer um/a se lembrará do assunto, provavelmente ensinado pela/o respectiva/o professor/a de História entre os anos finais do Ensino Fundamental e os iniciais do Ensino Médio. Todavia a esmagadora maioria não recordará de ter ouvido falar, ao menos naquela época, em Olympe de Gouges. Por que será? Em verdade, provavelmente muitos/as que agora lêem este trabalho ainda hoje jamais terão ouvido falar nela.

Olympe de Gouges, assim como diversas outras mulheres, participou ativamente da referida revolução. Todavia, dois anos depois, em 1791, apercebendo-se que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de fato tratava da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre e para os homens, entendidos como os seres humanos masculinos, excluídas, portanto as pessoas humanas femininas, redigiu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (em anexo). Considerada inimiga do novo regime pela ousadia de tentar ocupar lugar social que não cabia às pessoas de seu sexo foi decapitada em novembro de 1793 (Peterle, 2009).

Esse exemplo histórico deixa claro que o uso do termo "homem" para designar a humanidade como um todo, na prática serve apenas à proteção dos interesses masculinos quando estes são questionados e/ou entram em choque com os do gênero feminino ou dos demais. De outro lado, o desconhecimento geral dessa personalidade histórica deixa claro também que a participação feminina no processo histórico foi

invisibilizada – com, inclusive, a deliberada tentativa de impedi-la, como o caso em tela também demonstra – por muitos séculos, promovendo a idéia de que as mulheres não fizeram parte da História como suas promotoras, e sim como meras coadjuvantes, carregadas adiante pelos supostos verdadeiros atores, os homens.

Não surpreende, portanto, que mesmo diante de um documento século e meio mais velho que o primeiro citado nessa digressão, qual seja, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, novamente os direitos pretensamente universais sejam questionados quando aplicados às mulheres e gerem tantas polêmicas, discussões e retrocessos para essa parcela da humanidade, posto que sua dignidade e autonomia são sempre solapadas pelo uso político que se faz, por exemplo, de características e capacidades intrínsecas e exclusivas do corpo feminino.

Uso político porque diz respeito ao poder de que uns e outros – como profissionais das áreas da saúde e da justiça, como inúmeras vezes demonstrado por Foucault – se atribuem sobre essas pessoas e que se generalizam para outros âmbitos da vida e, portanto, para outras pessoas que dessas instâncias podem fazer uso para coagir e oprimir as mulheres “desobedientes”, por exemplo, seus familiares.

A peça *Hysteria*, do Grupo XIX de Teatro, retrata com clareza e argúcia essas convenientes práticas ao denunciar uma delas: a internação em hospícios no Brasil de mulheres sexualmente e/ou politicamente ativas, de filhas bastardas, de mães abandonadas pelos pais de seus filhos. Com argumentos como o melhor interesse de outros ou mesmo dela própria, as pessoas mulheres ainda hoje são subjugadas e a liberdade humana - inquestionável após as referidas Declarações no caso de um homem – no caso das pessoas humanas sob a condição de existência feminina, não alcança grande amplitude, sendo sua cidadania invariavelmente relativizada.

Exemplos concretos e atuais, como a recente decisão judicial que disponibilizou inclusive o uso de coerção policial para obrigar uma mulher a submeter-se a uma cirurgia cesárea na cidade de Torres (RS), com base em discursos de saber – como o médico, invariavelmente considerado inquestionável – que concretizam práticas totalitárias, remetem à ineficácia dos Diretos Humanos à autonomia de decisão sobre o próprio corpo – um direito absolutamente fundamental – quando essa pessoa é uma mulher. Os limites para as mulheres são sempre mais estreitos e quando ultrapassados por elas, encontram a justificativa para a violência, como bem demonstra recente pesquisa divulgada pelo IPEA, no qual 58% da população credita o alto índice de estupros no país ao “mau comportamento” das mulheres.

Sabemos que os dados dessa pesquisa foram questionados por erros metodológicos alegados pela comunidade científica e assumidos por aquele instituto. No entanto, o repúdio das pessoas, publicizado em redes sociais, ao dado corrigido pelo IPEA que

se referia à tolerância ao estupro de mulheres que se vestissem com roupas que lhes expusessem o corpo, bem como a contra-reação a essa atuação política – como as ameaças de estupro das mulheres que se manifestaram contra a opinião aferida na pesquisa – demonstram tanto que a análise de que a agressão às pessoas mulheres é amplamente aceita no Brasil, prosseguindo firme e forte, como que a questão de gênero atualmente fervilha na sociedade brasileira.

Sobre nossa última afirmação, temos mais um fato recente para demonstrá-la, qual seja, a ostensiva manifestação de repúdio por parte de determinadas alas da comunidade cristã brasileira à inclusão no Plano Nacional de Educação, em votação no início de abril, da exigência de que as instituições escolares e universitárias incluam em seus currículos formais e na capacitação do corpo docente conteúdos que tratem das questões de gênero.

A questão da discussão por meio da Educação formal já foi questionada por Blay, que em artigo de 2003, no qual trata das representações sociais e das políticas públicas relativas ao femicídio, ao referir-se à técnica da defesa do assassino de Angela Diniz, Doca Street – seu companheiro por meros três meses – questiona: *"Nas escolas de Direito, ensina-se o mecanismo de preparação da defesa. Mas será que é dada a mesma ênfase aos direitos humanos das mulheres, dos pobres, dos e das negras e demais minorias?"*

Para tentar responder fizemos uma breve pesquisa no site da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, considerada uma das melhores do continente e que nos recebe para a realização deste encontro. No entanto, percebe-se que a questão de gênero não aparece explicitamente em nenhuma disciplina obrigatória da graduação. *In dúbio pro reo*, fomos buscar também a grade de disciplinas optativas, todavia, com resultado idêntico: nenhuma disciplina sobre o assunto.

A construção de mulheres e de homens

Na obra de Louro (2011) encontramos discussões acerca do falso binômio masculino-feminino, reiterado na educação informal de meninas e meninos fora, mas também dentro do âmbito escolar e acadêmico, por meio das práticas construídas e cristalizadas no objetivo não necessariamente deliberado, mas muito eficaz, de construir sujeitos que se adéqüem às normas de expressão de gênero e de comportamento sexual de uma sociedade patriarcal e heteronormativa, não apenas pelo controle do sentir, pensar e agir das próprias crianças, adolescentes e jovens estudantes, quanto dos profissionais das unidades escolares e universitárias.

A utilização de instrumentos como a ridicularização e o constrangimento buscando a supressão de determinadas expressões de gênero e de sexualidades por meio da

vergonha, da culpa e do medo, bem como o pressuposto de que determinados comportamentos e (in)capacidades são naturais para meninos ou para meninas, de modo que práticas escolares, como a separação das crianças em gêneros opostos ou (a falta de) investimento em determinadas habilidades dependendo do gênero a que a criança, adolescente ou jovem é identificada/o são práticas comuns no âmbito escolar e acadêmico.

A suposição de que existem maneiras naturais de ser homem e de ser mulher impedem a percepção de que dentro do gênero masculino existe uma grande diversidade de modos de ser e invisibiliza essa mesma diversidade de subjetividades dentro do gênero feminino, considerando como anormal e passível de correção e/ou cura – na melhor das hipóteses – ou punição – inclusive letais – o comportamento das pessoas que desviem dessas rígidas expectativas.

Martins (2012) ensina que é com base na imagem subjetivamente construída da realidade objetiva, ou seja, em meio a essas expectativas normalizadoras e do reconhecimento das conseqüências de (des)cumpri-las, que as pessoas nos constituímos como sujeitos, inclusive as trabalhadoras e trabalhadores das instâncias policiais e jurídicas, de modo que as instituições se constroem a partir e em torno dessas crenças e práticas discriminatórias e, portanto, simbolicamente violentas reproduzidas por aquelas/es que delas fazem parte.

Concordamos com Villela et al. (2011) quando diz que "*recusar a persperctiva de que a violência é um fenômeno natural, e não relacional e humano, e intencionalmente buscar enxergar formar de violência contra mulheres que permeiam as práticas cotidianas dos serviços de saúde e segurança tornam possível descortinar um vasto universo de situações que operam como matriz dos processos de produção, reprodução e perpetuação da violência exercida contra as mulheres com base nas desigualdades de gênero*".

A estrutura das instituições de atendimento às mulheres em situação de violência

O relatório final da CPMI sobre a violência contra a mulher faz uma retomada das dificuldades da primeira CPI sobre o assunto, realizada em 1992, referindo dificuldades no levantamento de dados sobre os índices dessa modalidade de violência, inclusive pela ausência de padronização de nomenclatura desses dados, bem como o envio de dados incompletos ou com atraso pelas delegacias e comarcas. A carência de informações foi ela mesma um dado considerado revelador do descaso governamental, pelo não suprimento de profissionais e recursos tecnológicos que

permitissem o controle e o envio dessas informações quando necessárias, por exemplo, diante da solicitação das instâncias legislativas.

Na segunda CPMI realizada sobre assunto similar, qual seja, a exploração sexual contra crianças e adolescentes, realizada em 2003, a violência e o abuso sexual são formas de negar a condição de sujeito a meninas e adolescentes femininas. Já na terceira CPI que tangencia o assunto, realizada em 2013, sobre o tráfico de pessoas, auferiu-se a necessidade de mudanças na legislação atual de modo a proteger as mulheres do tráfico e punir aliciadores e traficantes de mulheres. A CPMI que gerou o relatório utilizado nesse trabalho foi instituída em março de 2012 e finalizada em junho de 2013, angariando diversas informações e orientações às instituições policiais e jurídicas visando a garantia dos Direitos Humanos das mulheres.

O relatório afirma expressamente, por exemplo, que as delegacias de atendimento à mulher, bem como todo o sistema de Segurança Pública, em processo de sucateamento. Na primeira dessas delegacias criada no país, localizada em São Paulo, por exemplo, foi constatada a presença de rachaduras, inflitração e mesmo pintura descascada.

O funcionamento desses locais em horário comercial impede que registros de violência sejam feitos nesses espaços à noite e aos finais de semana, momentos em que a violência doméstica tem maior probabilidade de acontecer, considerando que são nesses horários em que os familiares costumam estar reunidos. Da nossa experiência profissional, é possível reportar que as mulheres, nesses casos, mesmo buscando as delegacias comuns, são orientadas a registrar o Boletim de Ocorrência na segunda-feira numa delegacia especializada.

O relatório segue, afirmando que há pouco investimento governamental na contratação de profissionais ou no controle dos procedimentos realizados nesses órgãos. Além disso, por mais investimentos que tenham sido feitos com vias a capacitar as/os policiais que existem, não se observa resultado no sentido da melhora do atendimento às mulheres. Não há, por exemplo, local para exames periciais em caso de violência sexual, exceto em Brasília.

Conforme Villela et al. (2011), mesmo o atendimento inicial muitas vezes é realizado em ambiente inadequado, às vistas de todos, especialmente nas delegacias comuns, o que pode inibir as mulheres em relatar a violência sofrida, ainda que tenham buscado o órgão para tal. Essa condição de atendimento se repete na DPESP, embora estudos internos tenham sido realizados pela Comissão de Estudos Interdisciplinares para tornar mais acolhedor o espaço em que tal relato possa acontecer.

Com relação aos JVDs (Juizados de Violência Doméstica) o relatório constata que não há nenhuma priorização nos Estados à sua instalação ou na estruturação da equipe

multidisciplinar ou sequer na lotação de magistradas/os e servidoras/es por número de processo, conforme expressa determinação do Conselho Nacional de Justiça. Ao mesmo tempo, a Lei Maria da Penha tem sido sistematicamente descumprida no sentido de que a atuação híbrida desses Juizados – que evitaria a perambulação das mulheres em diversas instâncias judiciais apesar da origem única de suas questões – não acontece nesses locais, dando-se preferência ao atendimento meramente criminal da situação de violência.

O atendimento desses casos em juizados criminais, como acontece em alguns Estados, também coloca as mulheres novamente em situação de vulnerabilidade posto que essas instâncias, anteriormente à promulgação da Lei Maria da Penha, entendiam a violência doméstica contra as mulheres como crimes “de menor potencial ofensivo”, o que não coaduna mais com o atual entendimento a respeito desse tipo de crime. A banalização da violência contra a mulher foi constatada como recorrente em diversas comarcas do país.

O relatório aponta ainda, com base em outros relatórios a respeito da questão da violência, que o femicídio aumentou nos últimos 30 anos (aumento de 217,6%, de 1353 para 4297). Entre 84 países, o Brasil está em 7º lugar no assassinato de mulheres (taxa de 4,4 femicídios em 100 mil mulheres). As DDM são as instituições mais buscadas por mulheres agredidas fisicamente quando a agressão deixa marcas, no entanto essa procura ainda é baixa (apenas 5% das mulheres agredidas). Há imensa subnotificação das situações de violência contra mulheres, pois em nenhuma de suas modalidades (física, sexual, psicologica, moral, patrimonial) a procura pela delegacia ultrapassa 1/3 das ocorrências. Conforme a pesquisa, 55,7% das vítimas de agressão não procurou a polícia. Por outro lado, 10,2% das vítimas que procuraram a polícia, mas não efetuaram o registro (147 mil pessoas), apontaram como motivo para não fazê-lo o fato de que não acreditava na polícia.

O dado que, ao nosso ver, mais fala a respeito da importância crucial – para que nossos Direitos Humanos sejam garantidos – da representação feminina em espaços de poder , como exigia Olympe de Gouges em sua Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã que citamos no segundo tópico desse trabalho, é o que nos permitimos transcrever literalmente: “*No que se refere à participação das mulheres nos tribunais superiores, no Brasil, a CPMI observou uma nítida discriminação de gênero. No Supremo Tribunal Federal há apenas duas ministras dentre os seus 11 integrantes, o que representa 18,18%. O Superior Tribunal de Justiça composto por 33 ministros possui apenas 6 ministras, cujo percentual corresponde igualmente a 18,18% de mulheres. O Conselho Nacional de Justiça é composto por 15 conselheiros e todos são homens. O Conselho Nacional do Ministério Público possui 14 conselheiros,*

sendo apenas três mulheres, o que representa 21,42%. Ou seja, os organismos de poder no âmbito da justiça são eminentemente masculinos."

Mulheres e homens atendendo mulheres em situação de violência

A respeito da questão do sofrimento psíquico, dar-se-à ênfase ao sofrimento dos policiais, posto que já existem inúmeras pesquisas a respeito desse público no Brasil. Além disso, também conforme relatório da CPMI sobre a violência contra a mulher, o atendimento da delegacia é o grande gargalo enfrentado pelas mulheres para terem essa sua questão atendida pelo Estado brasileiro. Em uma dessas pesquisas, realizada com policiais civis do Rio de Janeiro, Pinto, Figueiredo e Souza (2013) verificaram a presença de sofrimento psíquico em 21% desses profissionais, associando-o a condições insatisfatórias de trabalho como a dificuldade em reagir a situações difíceis e de exercer o trabalho para o qual foi treinado, a falta de autonomia na organização de suas atividades, bem como o atendimento direto ao público, dentre outras várias situações.

Ao cabo do artigo as pesquisadoras discutem que o sentimento de competência advém da instrumentalização e familiarização do sujeito com o trabalho a ser realizado, de modo que é possível refletir sobre a possibilidade de que parte da angústia do trabalho de policiais e operadores/as do Direito e da negligência com relação às questões de violência de gênero advém da falta de conhecimento a respeito do assunto e do sentimento de impotência para resolvê-las quando tal demanda surge.

Segundo pesquisa de Villela et al.(2011) com profissionais das áreas de saúde e da segurança pública, a "falta de treinamento específico para o atendimento adequado das mulheres" é entendida como uma das principais falhas institucionais para o atendimento das questões de violência de gênero dos serviços de saúde e das delegacias, mesmo especializadas. No caso das instituições policiais, soma-se a essa percepção dos profissionais a sensação de que as denúncias são repetitivas, as situações vividas pelas mulheres são contraditórias e que lidar com relacionamentos humanos não é atividade que a estrutura da instituição policial está preparada para dar conta, o que lhes gera sentimentos de frustração, revolta, impotência, cansaço e descaso - inclusive pela dessensibilização gerada pelo atendimento constante dessas demandas.

Diante dessa inabilidade e dessa carga afetiva e emocional sobre as/os trabalhadoras/es das delegacias, a pesquisa indica que muitas vezes a fala dos/as policiais se voltam contra a própria denunciante e que o senso comum a respeito das relações entre homens e mulheres e das soluções adequadas aos problemas apresentados

pelas mulheres passa a ser o referencial desses profissionais para prosseguir com o atendimento desse público.

Esse entendimento coaduna com resultados da pesquisa de Schraiber e D'Oliveira (2008), na qual as autoras discutem que "o afastamento talvez esteja relacionado à proximidade que os profissionais, tanto homens como mulheres, têm do problema, estas por partilharem a experiência de submissão e muitas vezes também da violência, aqueles por se perceberem como autores de violência, mesmo que na dimensão simbólica, o que os coloca em lugares sociais ambíguos e embaraçosos.

Nobre e Barreira (2008) referem por outro lado a necessidade de superar idéias como a de que Segurança Pública é o combate ao crime, bem como as representações sociais vinculadas à polícia, visando a efetiva satisfação das necessidades demandadas pelas mulheres em situação de violência, o que passaria pela reformulação do conceito de educação, para além dos processos formais e pré-formatados, visando a "modificação de crenças, valores e práticas, consolidadas no âmbito da cultura e das sociabilidades, que produzem e reproduzem a violência nas relações de gênero como fato naturalizado e banal, inclusive dentro das organizações sociais responsáveis pela execução das políticas públicas."

A questão da violência de gênero permeia, portanto, não apenas a vida profissional dessas mulheres e homens: como seres humanos que são, relacionam-se, sofrem e perpetram essas violências nas outras várias esferas de suas vidas (afetiva, familiar, social, acadêmica, etc) e, como quaisquer outras pessoas imersas em um contexto misógeno e patriarcal, constituem-se, como nós, em meio a práticas próprias de sociedades com tais características. Estar apta/o a percebê-las e transformá-las é o desafio mencionado pelo relatório do Senado e do Congresso sobre essa difícil questão.

Considerações finais ou para onde vamos?

No que toca à questão de Educação em Direitos Humanos, é preciso assumir que, por mais alardeados que sejam pelo senso comum os tímidos avanços em direção à equidade de gênero, atualmente, as pessoas ainda estamos imersas em uma sociedade patriarcal e heteronormativa, de modo que a reprodução de práticas sexistas tanto pelas pessoas quanto pelas instituições – formadas afinal de contas, por pessoas – é o caminho mais fácil, no sentido de não envolver reflexão tampouco (auto)crítica.

Ao longo dessas discussões, buscamos demonstrar que o atendimento às mulheres em situação de violência passa pela busca atenta, deliberada e crítica de sinais dessa

violência. Essa busca ativa deve ser feita pelos/as profissionais tanto no discurso da mulher quando esse atendimento não é, necessariamente, o foco do serviço – como na Defensoria Pública do Estado que atende não apenas essa, mas várias questões – quanto no fazer cotidiano dos/as próprios/as trabalhadores/as dos sistemas de garantia de direitos, sejam ou não repressivos, tenham ou não sido procuradas/os por conta da situação de violência.

Tais preocupações visam impedir situações de negligência institucional às mulheres que estejam tendo seus Direitos Humanos violados, seja deliberadamente, em função de uma prática misógina pautada pela normatividade patriarcal, seja por passar despercebida não porque realmente não foi cogitada a possibilidade de que a cidadã em atendimento estivesse em situação de violência, mas pelo sentimento de incapacidade do/a profissional em fazê-lo, que entende não ter condições de lidar com aquela questão ou não poder oferecer suporte àquela mulher pela ausência e/ou desarticulação das políticas que visam coibir a violência de gênero no país.

Nesse sentido, retomando a exigência, por vezes oculta, de algumas mulheres que subjaz o comportamento de buscar as instâncias policiais e judiciais diante da situação de violência, é preciso que tais setores do Estado reconsiderem seu lugar e função no ordenamento social, assumindo o papel de cuidado demandado por esse público. A mesma normatividade patriarcal que coloca as mulheres num papel de submissão e (re)vitimização, impede aos homens e mulheres identificados com o papel coercitivo e repressivo da polícia e das demais instituições jurídicas de identificarem-se com o papel de cuidadores/as.

No entanto, é este papel que entendemos emergir atualmente, exigindo desses/as profissionais, portanto, permitirem-se, empaticamente, acolher as mulheres que as/os buscam nas delegacias e demais órgãos da Justiça, aceitando sua dúvida, sua confusão, sua ambigüidade, sua contradição. A compreensão de que certas habilidades, como a escuta e o acolhimento, são inerentes a determinadas formações, como a Psicologia, deve ser abandonada, para que sentimentos paralisantes deixem de tomar os/as profissionais instados/as a lidar com mulheres em situação de violência. Dessa forma, a sociedade como um todo, e não umas/uns poucos/as profissionais “capazes”, poderão assumir esse “novo” lugar: a delegacia de polícia e demais instâncias jurídicas (Defensoria Pública, Ministério Público, Tribunal de Justiça) como lugares de cuidado.

Considerando o exposto no início dessas considerações, para que esse modo crítico e ampliado de agir profissionalmente seja possível é preciso que a questão da desigualdade de gênero seja amplamente discutida em todos os âmbitos e níveis escolares, todavia, considerando que a violência urge e que as mulheres nessa situação não podem esperar por uma nova geração de crianças que sejam educadas

em escolas não-sexistas, é preciso que tanto as instituições policiais e jurídicas, que têm a atribuição direta de atender essa demanda, realizem a capacitação de seus quadros para serem hábeis na leitura de gênero das questões apresentadas pelo público atendido, sejam delegacias e outras instâncias da Segurança Pública, sejam locais em que atuem a Defensoria, o Ministério Público ou o Tribunal de Justiça.

O caminho inverso e contemporâneo a essa providência das instituições acima referidas ainda assim é fundamental, de modo que faz-se necessária a inserção nos currículos universitários de disciplinas que versem sobre o tema, bem como a consideração transversal da categoria gênero nas demais disciplinas, o que possivelmente acarretará a necessidade de que essa discussão fosse fomentada entre os/as próprios/as Professoras/es das Universidades que formam essas/es operadoras/es do Direito e da Segurança Pública, como esta que nos recebe.

Por fim, e novamente, ao mesmo tempo, o mesmo necessita ocorrer no âmbito escolar com a inserção desse conteúdo de modo transversal no currículo formal das unidades escolares, havendo necessariamente a formação do corpo docente e demais profissionais da área da Educação, tanto para que sejam habilitados a discutir tais conteúdos com as/os estudantes dos diversos ciclos educacionais quanto para extinguir as práticas sexistas, deliberadas ou despercebidas, que permeiam a educação informal de crianças, adolescentes e jovens nas escolas e fora delas.

Assim será possível defender e promover os Direitos Humanos das mulheres (e, por isso, ao mesmo tempo o de homens e demais pessoas que não se enquadram nas construções sociais de feminino e masculino), construindo com mais efetividade a eqüidade de gênero e, dialeticamente, extinguir da sociedade brasileira a negligência e a violência institucionais, bem como as diversas violências públicas e privadas sofridas pelas mulheres e, conseqüentemente, por todos os demais seres humanos. Tais providências com relação ao ensino dos Direitos Humanos acarretarão mudanças não apenas no atendimento das mulheres em situação que buscam as instituições policiais e jurídicas, mas na própria relação de mulheres e homens alcançados por essa discussão em sua vida cotidiana, onde o exercício e garantia dos Direitos Humanos deve ter lugar. Quando os Direitos Humanos são vividos no dia-a-dia, estão de fato garantidos.

Referências Bibliográficas

BALOGH, G. Meu parto foi ‘roubado’, afirma mãe forçada a fazer cesárea no RS. *FOLHA DE SÃO PAULO* http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/04/1435071-meu-parto-foi-roubado-afirma-mae-forcada-a-fazer-cesarea-no-rs.shtml, Publicado em 03 de abr de 2014 e acessado em 12 de abr de 2014

BALOGH, G. Foi um desrespeito à mulher, diz médica sobre cesárea forçada. *FOLHA DE SÃO PAULO* http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/04/1435054-foi-um-desrespeito-a-mulher-diz-medica-sobre-cesarea-forcada.shtml, Publicado em 03 de abr de 2014 e acessado em 12 de abr de 2014

BLAY, Eva Alterman. Violência contra a mulher e políticas públicas. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, Dec. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300006&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Apr. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300006.

IPEA. *Tolerância social à violência contra as mulheres,* Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres.pdf Acessado em 13.04.2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 12ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011, 184 p.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica.*Interface (Botucatu),* Botucatu , v. 16, n. 40, Mar. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100025&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Apr. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012000100025.

NOBRE, Maria Teresa; BARREIRA, César. Controle social e mediação de conflitos: as delegacias da mulher e a violência doméstica. *Sociologias*, Porto Alegre , n. 20, Dec. 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222008000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Apr. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222008000200007.

OLIVEIRA, M. de C. e SÁ E SILVA, M. Os corpos das mulheres pertencem ao Estado? *Carta Maior* http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Os-corpos-das-mulheres-pertencem-ao-Estado-/5/30678, Publicado em 07 de abr de 2014 e acessado em 12 de abr de 2014.

PERES, B. Dilma se solidariza com manifestante ameaçada de estupro pela internet. *Valor Econômico* http://www.valor.com.br/politica/3501112/dilma-se-solidariza-manifestante-ameacada-de-estupro-pela-internet Publicado em 31 de mar de 2014 e acessado em 12 de abr de 2014.

PETERLE, Patricia. Reinventando a história de Olympe de Gouges. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.17, n. 2, Aug. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?

script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000200021&lng=en&nrm=iso>.Access on 05 Apr. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2009000200021.

PINTO, Liana Wernersbach; FIGUEIREDO, Ana Elisa Bastos; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Sofrimento psíquico em policiais civis do Estado do Rio de Janeiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, nº 3, Mar. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Apr. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000300009.

PRADO, Débora. Pesquisa do Ipea catalisou tensão da sociedade em relação à violência de gênero, aponta especialista. *AGÊNCIA PATRICIA GALVÃO* http://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/pesquisa-ipea-catalisou-tensao-da-sociedade-em-relacao-violencia-de-genero-aponta-especialista/ Publicada em 07 de abr de 2014 e acessada em 11.04.2014.

SENADO *Comissão Parlamentar Mista de Inquérito: Com a finalidade de investigar a situação da violência contra a mulher no Brasil e apurar denúncias de omissão por parte do poder público com relação à aplicação de instrumentos instituídos em lei para proteger as mulheres em situação de violência (Relatório Final)* Disponível em http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=130748&tp=1. Acessado em 13.04.2014

SCHRAIBER, Lilia B. et al . A violência contra mulheres: demandas espontâneas e busca ativa em unidade básica de saúde. *Saúde e Sociedade*, São Paulo , v. 9, n. 1-2, dez. 2000.Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902000000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 13 abr. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902000000100002.

TOKARNIA, M. Discussão de gênero trava votação do PNE em comissão especial da Câmara. *Portal UOL* http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/03/discussao-de-genero-trava-votacao-do-pne-em-comissao-especial-da-camara.htm, 03/04/2014

VILLELA, Wilza Vieira et al . Ambiguidades e contradições no atendimento de mulheres que sofrem violência. *Saúde & Sociedade*, São Paulo , v. 20, n. 1, Mar. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000100014&lng=en&nrm=iso>. Access on 07 Apr. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902011000100014.

Sem autor/a especificada/o. Não é tão ruim, mas deveria ser zero, diz ativista sobre novo índice do IPEA. *Folha de São Paulo,* http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/04/1435936-lutar-deve-ser-para-indice-zero-no-apoio-ao-estupro-diz-organizadora-de-protesto.shtml, Públicado em 04 de abr de 2014 e acessado em 12 de abr de 2014.

ANEXO I

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER E DA CIDADÃ

Olympe de Gouges (setembro de 1791)

PREÂMBULO: As mães, as filhas, as irmãs, representantes da nação, reivindicam constituir-se em Assembléia Nacional. Considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos governantes, resolveram expor em uma Declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher, a fim de que esta Declaração, constantemente, apresente todos os membros do corpo social seu chamamento, sem cessar, sobre seus direitos e seus deveres, a fim de que os atos do poder das mulheres e aqueles do poder dos homens, podendo ser a cada instante comparados com a finalidade de toda instituição política, sejam mais respeitados; a fim de que as reclamações das cidadãs, fundadas doravante sobre princípios simples e incontestáveis, estejam voltados à manutenção da Constituição, dos bons costumes e à felicidade de todos. Em consequência, o sexo superior tanto na beleza quanto na coragem, em meio aos sofrimentos maternais, reconhece e declara, na presença e sob os auspícios do Ser superior, os Direitos seguintes da Mulher e da Cidadã:

ARTIGO PRIMEIRO: A mulher nasce e vive igual ao homem em direitos. As distinções sociais não podem ser fundadas a não ser no bem comum.

II. A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis da mulher e do homem: estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão.

III. O princípior de toda soberania reside essencialmente na Nação, que não é nada mais do que a reunião do homem e da mulher: nenhum corpo, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que deles não emane expressamente.

IV. A liberdade e a justiça consistem em devolver tudo o que pertence a outrem: assim, os exercícios dos direitos naturais da mulher não encontra outros limites senão na tirania perpétua que o homem lhe opõe; estes limites devem ser reformados pelas leis da natureza e da razão.

V. As leis da natureza e da razão protegem a sociedade de todas as ações nocivas: tudo o que não for resguardado por essas leis sábias e divinas não pode ser impedido e ninguém pode ser constrangido a fazer aquilo a que elas não obriguem.

VI. A lei deve ser a expressão da vontade geral: todas as Cidadãs e Cidadãos devem contribuir pessoalmente o através de seus representantes à sua formação: todas as cidadãs e todos os cidadãos sendo iguais aos seus olhos devem ser igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo suas capacidades e sem outras distinções, a não ser aquelas decorrentes de suas virtudes e de seus talentos.

VII. Não cabe exceção a nenhuma mulher: ela será acusada, presa e detida nos casos deteminados pela Lei. As mulheres obedecem tanto quanto os homens a esta lei rigorosa.

VIII. A lei não deve estabelecer senão apenas estrita e evidentemente necessárias e ninguém pode ser punido a não ser em virtude de uma lei estabelecida e promulgada anteriormente ao delito e legalmente aplicada às mulheres.

IX. Toda mulher, sendo declarada culpada, deve submeter-se ao rigor exercido pela lei.

X. Ninguém deve ser hostilizado por suas opiniões, mesmo as fundamentais: a mulher tem o direito de subir ao cadafalso, ela deve igualmente ter o direito de subir á Tribuna, contanto que suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela Lei.

XI. A livre comunicação dos pensamentos e das opiniões é um dos direitos mais preciosos da mulher, pois esta liberdade assegura a legitimitidade dos pais em relação aos filhos. Toda cidadã pode, portanto, dizer livremente, eu sou a mãe de uma criança que voz pertence, sem que um prejulgado bárbaro a force a dissimular a verdade: cabe a ela responder pelo abuso a esta liberdade nos casos determinados pela Lei.

XII. A garantia dos Direitos da Mulher e da Cidadã necessita uma maior abrangência: esta garantia deve ser instituída para o benefício de todos e não para o interesse particular daquelas a que tal garantia é confiada.

XIII. Para a manutenção da força pública e para as despesas da administração, as contribuições da mulher e do homem são iguais: ela participa de todos os trabalhos enfadonhos, de todas as tarefas penosas, ela deve, portanto, ter a mesma participação na distribuição dos lugares, dos empregos, dos encargos, das dignidades e da indústria.

XIV. As Cidadãs e os Cidadãos têm direito de contestar, por eles próprios e seus representantes, a necessidade da contribuição pública. As cidadãs podem aderir a isto através da admissão em uma divisão igual, não somente em relação à administração pública e de determinar a quota, a repartição, a cobrança e a duração do imposto.

XV. A massa das mulheres, integrada, pela contribuição, à massa dos homens, tem o direito de exigir a todo agente público prestação de contas de sua administração.

XVI. Toda sociedade, na qual a garantia dos direitos não é assegurada, nem a separação dos poderes determinada, não tem qualquer constituição: a constituição é nula se a maioria dos indivíduos que compõe a Nação não cooperam à sua redação.

ANEXO II

(Lido e protocolado na 343ª Sessão do Conselho Superior da Defensoria Pública realizada em 6 de setembro de 2013)

São Paulo, 05 de Setembro de 2013

Manifestação ao Conselho Superior da Defensoria Pública do Estado

Recentemente, há cerca de duas semanas atendi o telefone no CAM Central e falei com uma moça que jamais vi. Ela havia passado por conciliação no nosso Centro de Atendimento Multidisciplinar há dois meses e, em função do acordo de visitas à filha que tivera com o ex-companheiro, estava em situação de violência, pois todos os sábados era agredida verbal e até fisicamente pelo pai da menina e, inclusive, pela avó paterna.

Pretendia ela cancelar o acordo, pois tentara, sem sucesso, solicitar medidas protetivas na Delegacia da Mulher de sua região e teve o ofício da Defensora que o redigira jogado em sua cara pela Delegada, que gritava que ela não deveria ter nos procurado, que aquela delegacia era dela e que ela fazia o que ela queria (e, óbvio, ela NÃO queria pedir medida protetiva nenhuma para aquela moça, menos ainda depois de ter chegado ali com um ofício solicitando tal procedimento).

Como participo da Rede Sul II de proteção à mulher, que recentemente se reuniu com o Grupo de Enfrentamento à Violência Doméstica da Barra Funda, recebi a orientação da Promotora do Ministério Público, de que, em casos que a mulher recebesse tal tratamento na delegacia, nós a orientássemos a buscar diretamente o MP.

Entrei em contato com o GEVID Barra Funda que encaminhou o caso para o GEVID Vila Prudente por conta da regionalização do atendimento. Ocorre que ontem, essa moça tornou a ligar e falou com minha parceira de trabalho no CAM, ainda em situação de violência, sumindo da própria casa aos finais de semana para evitar encontrar o autor de violência, afirmando, dentre outras coisas, que o rapaz afirmou que sua Defensora é a mesma que a atende.

Por meio desse caso, fica muito claro o quanto as conciliações de família, mesmo as que aparentemente parecem muito simples, como a regulamentação de visitas a crianças, podem esconder casos muito complexos e sofisticados de violência física, moral e psicológica.

Além disso, mais uma vez fica claro também o quanto a organização do atendimento é deficitário sem que haja uma forma rápida e ágil para que os Defensores e Servidores acessem todas as informações sobre as pessoas que estão atendendo.

Assim, urge que a Defensoria Pública do Estado disponibilize ferramentas como o SIA para os profissionais da capital, pois com ela talvez essa moça teria sido identificada como assistida da Defensora que encaminhou o caso para a conciliação como se ela fosse mera convidada e não alguém que já estava em atendimento.

Com essa alternativa de registro, seria possível perceber que a questão de dois assistidos diferentes, na verdade, era a mesma e que uma dessas pessoas estava em situação de violência. Com isso o atendimento poderia ter sido feito separadamente, em dias diferentes, e os encaminhamentos para os serviços adequados poderiam ter sido feitos.O caso dessa moça diz muito sobre a recorrente inabilidade das instituições em lidar, na prática, com a questão da violência contra a mulher. Não é fácil fazer o acolhimento de uma pessoa em situação de violência, lidar com sua ambivalência, com sua dúvida, com seu medo, sentir que ela fica em cima do muro, que não sabe o que fazer. Não sabe mesmo. E nós é que precisamos ser capazes de cuidar dela e não ela ser capaz de se adequar às nossas expectativas e instâncias e regras lineares, rígidas, perfeitas.

Nossas regras e ritos são absolutamente imperfeitos para lidar com essa questão e a postura de tentar adequar a situação à regra e ao rito é absolutamente contraproducente, quando não cruel. Quando tratamos do diferente e do excepcional, não podemos exigir que esse outro aja conforme nossas expectativas autocêntricas.

É preciso sair desse lugar em que nos colocamos, é preciso nos disponibilizarmos de uma forma que a maioria não tem se disponibilizado. Esse movimento, no entanto, não pode ser exigido individualmente, como se má vontade fosse, intrínseca da pessoa que atende a mulher em situação de violência ainda por cima. É preciso espaço para refletir sobre essa questão e esse Conselho pode fazer com que esse espaço exista.

O Núcleo da Mulher inúmeras vezes já ofereceu cursos de capacitação para as instâncias policiais, que sempre os recusam, alegando que não são necessários. No entanto e em que pese as tentativas do NUDEM de oportunizar isso, é para dentro de casa que precisamos olhar, pois nossos próprios quadros não estão aptos a atender essa demanda que, sim, exige muito! A Defensoria Pública do Estado não pode, jamais, aceitar ser mais um espaço em que as mulheres temem ser mal-tratadas, julgadas, negligenciadas. Jamais!

Atendê-las exige uma escuta e um acolhimento diferenciados que pressupõem um olhar profissional crítico, que agora os espaços jurídicos estão se abrindo para

conhecer e valorizar. Atender essas pessoas, esses seres humanos que por acaso, no meio do corpo, possuem (ou talvez pretendam possuir) um sexo feminino, demanda uma reflexão que, num primeiro momento, pode parecer trivial, mas não é. Atender eficientemente essas pessoas exige uma transformação fundamental, no limite, a respeito do que é importante para a humanidade.

Para que isso aconteça, não apenas uns poucos gatos pingados em JVDs ou que rodiziam nos CICs ou participam do Núcleo Especializado devem saber o que e como fazer. Mulheres em situação de violência devem poder ser atendidas por qualquer uma ou qualquer um de nós. TODAS E TODOS devem saber o que é preciso fazer e se dispor a, quando perceberem que as autoridades anteriores, como as Delegacias, isentaram-se de responsabilidade, fazer por si mesmos, como pedir as medidas protetivas. O que farão porque sabem o que devem fazer e porque se importam.

Mas todas e todos só vão se importar quando a instituição se importar. Quando for uma prioridade absoluta, tanto quanto o atendimento às crianças e adolescentes. Mulheres raramente estão sozinhas: sempre há pessoas ao redor delas e muitas vezes essas pessoas são crianças e adolescentes. Mulheres em situação de violência raramente estão sofrendo sozinhas, apesar de se manterem sozinhas e caladas, envergonhadas e amedrontadas diante de tanto descaso, como o nosso.

Existem muitas propostas externas de ações que a sociedade civil demanda dessa instituição e que recorrentemente são, na prática, esquecidas (como o atendimento a todas as mulheres em situação de violência, sem que a renda familiar seja considerada) e existem também muitas propostas internas de ações no sentido de melhorar o atendimento dessa população, como o P.A. 007/2012 deste Conselho Superior (que apesar de já ter pensado algumas coisas, mais uma vez descartou o atendimento das mulheres em situação de violência conforme prevê a Lei 11.340/2006), além da Deliberação nº 138 deste Conselho e as propostas de capacitação para as e os profissionais da instituição feitas pelo NUDEM.

Não sei se vocês percebem, senhoras e senhores do Conselho Superior da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, mas estou dizendo que precisamos parar para olhar para essa ferida aberta e nenhum de nós deveria fazer isso por mera paixão pelo assunto. A instituição deve se posicionar clara e abertamente sobre o assunto e abrir brechas para que a sensibilização e a capacitação internas sejam possíveis.

Este Conselho Superior deve tomar essa temática como prioritária: estas pessoas, sentadas nessas cadeiras, podem descer do muro e dizer *“Defensoras e Defensores, peçam vocês mesmos as medidas protetivas, se necessário for”,* não apenas literalmente, mas em ações mais amplas.

Sensibilizar a Corregedoria e Ouvidoria da Polícia, o Secretário de Segurança Pública e/ou a Secretária da Justiça, por exemplo, esta última – creio eu – tão acessível em função da nossa atuação no CRATOD seriam ações que provavelmente surtiriam efeito importante no atendimento das mulheres.

Por meio do posicionamento e vigilância da Defensoria Pública, essas instâncias poderiam se ver provocadas a valorizar e estruturar os espaços de atendimento às mulheres em situação de violência (bem como os de atendimento comum, que também devem ser capazes, intelectual e emocionalmente, de fazê-lo). Além disso poderiam se perceber instadas a capacitar permanentemente e demonstrar institucionalmente respeito às profissionais que tratam dessas questões, recorrentemente vistas como menores (e, vejam só, mal podemos apontar o dedo para eles por pensarem assim!).

São muitas as possibilidades, mas todas elas pressupõem duas: que isso seja importante para esta instituição e que a estrutura administrativa seja mais eficiente, com a urgente instalação de ferramentas como o SIA nas Regionais da capital, para que casos como o da moça a que me referi no início da minha fala nunca mais se repitam.

Agradecida.

Atenciosamente,

EDUCAR PARA RESSOCIALIZAR: A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

Alessandra de Almeida Braga – PPGSD/UFF; UCAM
Daniela Juliano Silva – PPGSD/UFF; Bolsista Capes

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

"Depois que comecei a estudar não vejo mais grades". Essa afirmação foi feita por Venilton Leonardo Vinci, em 2012, em entrevista[1] ao Portal de Notícias UOL, prestes a se tornar o primeiro preso a concluir um curso superior em regime fechado no Estado de São Paulo. Tal possibilidade é fruto das alterações sofridas pela Lei de Execução penal e introduzida pela Lei n. 12.433 que, em 29 de junho de 2011, passou a admitir a remição da pena pelo estudo.

A alteração em questão nada mais fez do que sedimentar cediço entendimento dos tribunais brasileiros que já admitiam e proclamavam a possibilidade deste tipo de remição, firmada especialmente na readaptação ao convívio social (no que citamos o julgamento do Recurso Especial n. 445.992/RS e a Súmula 341, ambos do Superior Tribunal de Justiça). O grande diferencial da mudança promovida pela Lei n. 12.433 repousa na alteração da redação § 2º do artigo 126 da LEP, a qual autoriza a realização das atividades de estudo tanto de forma presencial quanto "por metodologia de ensino a distância".

O tema da EaD (Ensino a Distância) é marcado por uma polarização de posições sobre a sua efetividade e qualidade. Alguns reforçam que a educação a distância carrega consigo inúmeras possibilidades: de inclusão, de "eliminação" das fronteiras geográficas, culturais e de acesso. A legislação voltada para a execução penal a reconheceu enquanto instrumento de reinserção social e de resgate da dignidade humana, tendo sido implementado em alguns estados como política de ressocialização de internos do sistema prisional.

Compreendemos que a educação a distância se mostra nesta seara um caminho capaz de dar vazão às várias questões que envolvem a ressocialização, tornando-se instrumento de qualificação profissional e representando um horizonte para a inclusão, sobretudo se direcionado à população carcerária que cumpre o regime fechado. O desafio é grande, posto não ser pacífica a compreensão de que a educação a distância voltada para a população carcerária apresenta compatibilidade com a segurança necessária à unidade prisional. Enfrentar ambos os debates é necessário para se viabilizar tal política de atendimento. O primeiro debate posiciona a educação a distância como possibilidade pedagógica que envolve uma série de peculiaridades que são afins ao estudo intra-cárcere e o segundo debate se direciona à tensão sempre presente entre assistência e segurança intra-cárcere.

---

[1] Entrevista disponível em http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/07/10/depois-que-comecei-a-estudar-nao-vejo-mais-grades-diz-preso-de-sp-que-faz-pedagogia.htm, consulta em 12/02/14.

Nesta dinâmica, o presente estudo está pautado em uma revisão bibliográfica e em abordagem empírica. Primeiramente, julgamos válida uma reflexão acerca do Direito à educação, sua realidade e as mudanças que hoje colocaram a Educação a Distância como possibilidade de uma política inclusiva e transformadora. Nesta ordem, em termos de marcos bibliográficos ressaltaremos as importantes contribuições de Paulo Freire, José Manuel Moran e Pierre Levy.

No desenvolvimento do tema, também julgamos importante um olhar sobre a questão da ressocialização de presos, suas promessas e desafios. Em termos empíricos, pretendemos apontar importantes experiências brasileiras, no que citamos **a** experiência da unidade Antônio Dutra Ladeira/MG. Pretende-se uma abordagem crítica reconhecendo as vantagens do estudo como instrumento de resgate e reinserção, bem como as dificuldades de sua implementação dentro do sistema carcerário brasileiro.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO

O "aprender" parece ser condição inerente à percepção de humano. Por conta disso a educação sempre foi questão recorrente no pensamento de muitos pensadores e qualidade atrelada à emancipação humana. Os filósofos gregos foram os primeiros a se debruçar sobre essa máxima, tendo afirmado Platão (1997) que "toda virtude é conhecimento". Ainda que o próprio Platão tenha dado a Homero o papel de "educador de toda a Grécia" (JAEGER, 1995, p. 61), muitos acreditam seja aquele o responsável por demonstrar o caminho da busca pela educação ideal, através da sua metáfora da "alegoria da caverna". Assim, no momento em que um dos homens presos no fundo de uma caverna consegue se libertar da *doxa* (opinião), se torna capaz de enxergar a luz da verdadeira realidade. Percebe-se assim, a presença da consciência e da racionalidade como elementos primeiros do conhecimento, do aprimoramento.

Outros pensadores, cada qual sob a influência de seu tempo e a sua maneira, também trataram a questão da educação, no que citamos Aristóteles em sua "Ética a Nicômaco", o "*De Magistro*" de Santo Agostinho e o "Emílio", de Rousseau. Nesta medida, é possível perceber a relevância do tema no pensamento filosófico, especialmente como instrumento de progresso humano, que possibilita a "superação e melhoria da condição humana, marcada por carências e limitações" (HERDER, 1970, p. 27).

Atualmente, o pensamento filosófico acerca da educação, se firma na necessidade de transcender a metafísica tradicional e a epistemologia, deixando um

pouco de lado o paradigma da consciência, rumando para uma reestruturação solidária e democrática do conhecimento. Jürgen Habermas (1989) é um dos expoentes desse pensamento, pautado na dialética e na crença da possibilidade de se produzir um saber intersubjetivo, relacionado com o agir e com as ações cotidianas. Nesta dinâmica repousaria a ideia da educação como instrumento de transformação social e o Brasil encontra na figura de Paulo Freire, o maior expoente desse pensamento.

Paulo Freire, em sua primeira obra, "Educação e atualidade brasileira", de 1959, se inquietava pelo fato de ainda não ter vingado o espírito democrático no homem brasileiro e sempre acentuou a importância de se construir cidadãos conscientes de sua responsabildiade social e política. Afirmou que "não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem" (FREIRE, 1979, p. 14) e clamava por uma educação "que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Não aquela educação que domestica e acomoda. Educação, afinal, que promovesse a 'ingenuidade', característica da emersão, em criticidade, com a qual o homem opta e decide" (Ob. cit. p. 38).

Nesta dinâmica, uma vez se concebendo a educação como instrumento de libertação e atrelada à concepção de dignidade humana, nada mais natural que a ordem jurídica nacional e internacional se apressasse em tratar a mesma como direito fundamental. No plano internacional, destacamos dois documentos: primeiramente, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, que em 1948, tratou do direito de toda pessoa à "instrução", inspirada "nos princípios da liberdade, moralidade e solidariedade humana" e; o *Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* que reconheceu o direito de toda pessoa à "educação", que "deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais". Muitos outros documentos internacionais trataram (e tratam) do direito à educação, reforçando sua importância como instrumento de eliminação da discriminação e de preparo para uma subsistência digna.

Outro ponto recorrente nos textos internacionais, diz respeito à educação primária, que deverá ser obrigatória e gratuita. É nesse viés que nossa Constituição do Império, em seu artigo 179, dispôs: "a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: (...) 32. *A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos*". (grifamos)

Nossa “Constituição cidadã” de 1988 não poderia deixar de fora a educação, enumerando-a como direito social em seu artigo 6º. De forma mais pontual o artigo 205 da CF/1988 trata da educação como “direito de todos e dever do Estado” e como ferramenta de desenvolvimento pessoal. O texto constitucional trata ainda de reforçar, dentre outros, os princípios norteadores do ensino, no que destacamos, o princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. É nesse espírito que acreditamos se desenvolve e ganha cada vez mais espaço no país o ensino a distância, que trataremos em linhas gerais no tópico seguinte.

3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD): BREVES CONSIDERAÇÕES

Conceituam Moore e Kearsley (2007, p. 36):

> Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

O conceito acima trasladado nos fala muito. Ressalta o uso de técnicas especiais e tecnologias variadas para a caracterização da educação a distância, para além dos espaços físicos, sem deixar de lado sua principal característica: a comunicação.

Assim que, as características acima pontuadas importam para que se possa contextualizar as três fases do EaD (ROPOLI, 2002), levando-se em consideração a utilização de tecnologias no processo de mediação pedagógica. Em uma primeira fase, destacamos o estudo por correspondência, caracterizado pelo uso de material impresso e quase nenhum contato entre quem desenvolvia tal material e os aprendentes. Em uma segunda fase, conhecida como “geração analógica”, surgiram as primeiras Universidades Abertas, que combinavam o ensino presencial, com material gravado em rádio e televisão (videotaipes). Nessa fase, a interação entre as partes de dava especialmente via telefone. Na terceira fase, a partir da década de 90, adentramos na era dos avanços tecnológicos, dominada pelos computadores e pela internet (fóruns, *chats*, *skype*), momento em que se tornam possíveis as interações sincronizadas entre alunos, professores e tutores, em lugares, horários e meios sociais diferentes.

No contexto brasileiro da EaD é possível delimitar cada uma das fases acima pontuadas, no que destacamos: 1) a fundação do *Instituto Universal Brasileiro*, em 1941, responsável pela difusão de cursos profissionalizantes por correspondência; 2)

O *Projeto Minerva*, nos anos 70, vinculado ao Ministério da Educação, enfatizava a educação de adultos e sua preparação para exames supletivos e se caracterizava, essencialmente, pela transmissão via emissoras de rádio e de televisão; 3) Em um terceiro momento destacamos a *Universidade Aberta do Brasil*, sistema instituído pelo Decreto 5.800 de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação"[2].

Dependente das tecnologias da comunicação, a EaD representa uma proposta de aprendizagem pautada na autonomia do aprendente e no desenvolvimento de uma postura investigativa, fundada na produção de conhecimento. Neste sentido, "o aluno deixa de ser um receptor passivo e torna-se responsável por sua aprendizagem, com direito a trabalhar em ritmo individualizado sem perder, no entanto, a possibilidade de interagir com seus pares e com seu professor" (Oliveira, 2003, p. 34).

Frente as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), Pierre Lévy é quem nos apresenta termos como "cibercultura" e "inteligência coletiva", tendo se dedicado a pensar um novo espaço de inter-relações, no qual se firme " interações entre conhecimentos e conhecedores de coletivos inteligentes desterritorializados" (LÉVY, 1999, p. 29).

De toda forma, ainda que a EaD represente a possibilidade de instrução para aqueles que de outra forma não poderiam obtê-la, os desafios da educação são muito maiores do que a inserção de novas tecnologias no contexto escolar e esta modalidade de ensino tem suas próprias questões a enfrentar, que envolvem, especialmente, sua qualidade. Como faz questão de pontuar José Manuel Moran (2002), a "Educação a distância não é um 'fast food' em que o aluno se serve de algo e pronto". Ainda assim, é fato que o ensino a distância tem seu espaço garantido no sistema educacional brasileiro como ferramenta de realização da cidadania.

Na sequência, teceremos algumas considerações sobre o contexto no qual o ensino a distância se vê inserido no sistema penal brasileiro.

2 Trecho extraído do link "O que é" do site da Universidade Aberta do Brasil, disponível em http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18, acesso em 08/04/2014.

4. O ENSINO A DISTÂNCIA COMO INSTRUMENTO DE REMIÇÃO DA PENA

O Brasil encerrou 2013 com um total de 548 mil, segundo o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), do Ministério da Justiça[3]. Com uma das maiores populações carcerárias do mundo, o país está constantemente repensando alternativas de punição e ressocialização.

A jurisprudência de nossos tribunais há tempos já vinha sinalizando e reconhecendo a necessidade de se admitir outras alternativas para ressocialização de presos para além do trabalho intra-cárcere. O Superior Tribunal de Justiça editou em 2007, a Súmula 341, autorizando que o ensino formal pudesse influenciar no cumprimento da pena, como causa de remição de parte do tempo de execução da pena.

Com o advento da Lei 12. 433, de 29 de junho de 2011, o legislador sedimenta tanto o posicionamento jurisprudencial quanto doutrinário acerca do reconhecimento do estudo como elemento pertencente à dinâmica do sistema penitenciário brasileiro.

Nesta ordem, consoante a nova redação dada ao inciso I, §1º do artigo 126 da Lei de Execução Penal, a remição da pena se dará com o abatimento de 1(um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar, em atividade de ensino fundamental, médio, profissionalizante, superior ou na requalificação profissional, desde que divididas em um mínimo de 3 (três) dias.

O § 2º do artigo 126 de citada lei é o que prevê o ensino a distância como metodologia possível nesta lógica prisional, firmando: “As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados”.

A Lei de Execução Penal reconhece a necessidade de se prover as instituições carcerárias da estrutura necessária para que o método do ensino a distância se concretize, firmando no § 4º do artigo 83 que “serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos de ensino básico e profissionalizante”.

Finalmente, entendemos válida especial menção ao disposto § 5º do artigo 126 da LEP, que privilegia os apenados que concluírem o curso, acrescendo-se 1/3 ao tempo de remição em função das horas de estudo no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento de pena. Percebe-se assim, de certa forma, a massiva aposta do legislador na educação dos apenados.

---

3 Informação disponível em http://www.conjur.com.br/2014-jan-14/numero-presos-brasil-aumentou-29-ultimos-cinco-anos.

A intenção da Lei é indiscutivelmente louvável, resta saber se na prática seu espírito se concretizará de modo a se servir de instrumento de reinserção social e de reconstrução de cidadania.

5. DA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO A DISTÂNCIA NO CÁRCERE.

O aumento da população carcerária é um fenômeno mundial; segundo Lucía Re, "(e)n las últimas décadas del siglo XX y en los primeros años de 2000 se verificó en Occidente un aumento sin precedentes de los procesos de carcelización." (RE, 2008). No Brasil, segundo os dados apresentados pelo Departamento Penitenciário Nacional, avaliados os anos entre 1995 e 2005, a população carcerária brasileira apresentou um crescimento de 143,91%, transladou de aproximadamente 148 mil para 361 mil presos. O déficit atual de vagas no sistema carcerário é de 194.650[4].

O fenômeno de expansão da população carcerária implicou num rearranjo do sistema prisional, o sociólogo frances Loïc Wacquant aponta para alguns efeitos sentidos em ambos os lados do Atlântico em relação ao recrudescimento de medidas de encarceramento, vigilância e controle, os quais são refletidos de formas diversificadas nos estados brasileiros. Wacquant pontua alguns aspectos, dentre os quais:

> (…) (a) proliferação de leis e um desejo insaciável por inovações burocráticas e dispositivos tecnológicos; monitoramento eletrônico via satélite; *ampliação e modernização tecnológica dos estabelecimentos penitenciários*; multiplicação dos centros de detenção especializados (para estrangeiros antes de ser expulsos, menores reincidentes, mulheres e enfermos, acusados que cumprem sentenças fazendo trabalhos comunitários) (WACQUANT, 2009. Grifo nosso)

Na esteira dessas mudanças, os estados do Paraná e Minas Gerais possuem trajetórias que apresentam "inovações" no campo da gestão do sistema carcerário, implementando modalidades de gestão público-privada, bem como apresentando políticas e ações no campo da educação a distância.

A primeira experiência de gestão público-privada foi realizada na penitenciária de Guarapuava, no Paraná. O propósito de atrair a iniciativa privada na gestão prisional tem como objetivo precípuo o de com base num contrato bilateral oferecer

4 Dados divulgados pelo Ministério da Justiça. Ministério da Justiça. Sistema Prisional. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMID364AC56ADE924046B46C6B9CC447B586PTBRIE.htm>, acesso em 14/04/2014.

adequadas assistências aos internos no sistema prisional, dentre as quais: a prestação de serviços nas áreas de saúde, educação, assistência social, material, atividades laborativas etc.

Nesse modelo, o parceiro privado atua enquanto prestador de serviços e o Estado prossegue controlando os demais aspectos relacionados à execução da pena, tais como a disciplina e a segurança. Minas Gerais está no bojo dessas modificações institucionais, inaugurando em 2012 a primeira unidade público-privada prisional, de acordo com a lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004, a qual institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

As parcerias, no sentido de co-atuação, entre os entes público e privado apresentam também reflexos no campo da educação, em especial na educação a distância. Em Maringá, Paraná, uma experiência que é analisada por fontes secundárias, aponta para uma parceria entre instituição privada de ensino e o sistema prisional. A universidade oferece estrutura administrativa e humana de curso superior, através da metodologia a distância. As aulas são transmitidas on-line para os alunos que estão dentro da unidade prisional, no caso, a Penitenciária Estadual de Maringá.

> A partir de 2011, a PEM selecionou um grupo de presos que atende a legislação para cursar o ensino superior e ofertou o espaço e instalações necessárias para que esses detentos pudessem realizar seus estudos num ambiente adequado e com acompanhamento de tutoria e de segurança. O CESUMAR, de forma gratuita, disponibiliza sua estrutura administrativa e pedagógica dos cursos de EAD para que os presos possam realizar sua formação. As aulas são transmitidas via Internet, ao vivo, com total interação entre alunos e professores (PARDO *et alli*, 2011).

O modelo de gestão mineiro também incentiva a atuação do ente privado. No caso apresentado, com lastro em pesquisa qualitativa do IPEA[5], uma instituição privada de ensino oferece bolsas de estudo no âmbito de cursos de Graduação até a conclusão do mesmo pelos cursistas encarcerados. O curso de Graduação é realizado através da plataforma moodle, onde o cursista interage com o professor-tutor.

Interessante pautar a ideia de que a educação a distância dialoga com diversos níveis de ensino, inclusive com o ensino fundamental, no entanto seria mais interessante a adoção da EaD no ensino superior. Segundo MORAN:

> A educação a distância pode ser feita nos mesmos níveis que o ensino regular. No ensino fundamental, médio, superior e na pós-graduação. É mais adequado para a educação de adultos, principalmente para aqueles que já têm experiência consolidada de aprendizagem individual e de pesquisa, como acontece no ensino de pós-graduação (MORAN, 2014).

5 Dados de pesquisa de campo do IPEA, utilizados com a autorização do Coordenador da Pesquisa (DIEST/IPEA).

Nesse sentido, buscaremos verificar alguns desafios relacionados aos atores que participam da educação a distância, em particular relacionado ao aluno, pontuando limites e possibilidades da aplicação da metodologia de educação a distância no cárcere.

6. O DISCENTE DA EAD NO CÁRCERE – considerações sobre a experiência da unidade Dutra Ladeira.

A EaD exsurge enquanto palco de experimentações, despontando para algumas ações no sistema prisional. E diante do silêncio legislativo, especialmente voltado sobre uma regulamentação especificamente voltada para a metodologia de ensino a distância no cárcere, buscaremos realizar um diálogo com as práticas da metodologia EaD numa unidade prisional mineira. SOUZA & NUNES pontuam como uma das características da EaD a abertura para o novo, para as modificações:

> A EaD cria uma nova relação com o saber, pois exige experimentação constante, principalmente devido às constantes mudanças tecnológicas. Como a base da EaD é a própria tecnologia, diferentemente do ensino tradicional – que demora a incorporar à sua prática os avanços tecnológicos – a EaD tem como princípio intrínseco a atualização, esse constante aprimoramento, inerente à sua própria prática". (SOUZA & NUNES, 2012).

Algumas reflexões surgiram enquanto possibilidade de investigação, pensamos se seria razoável estender as teorias que estão majoritariamente pautadas no âmbito da educação a distância ao cárcere; se seria viável simplesmente transportar os conceitos aplicados à educação a distância no contexto de alunos que tem a liberdade cerceada pelo cumprimento de penas? SOUZA & NUNES apresentam a ideia de ruptura de paradigmas trazidas pela EaD.

> A EaD brasileira vem sendo mais valorizada enquanto modalidade de ensino nos últimos anos; foram e continuam sendo quebrados vários paradigmas que não dão conta das necessidades educacionais atuais, e cada vez mais a EaD ganha espaço. E como modalidade de ensino, também tem como missão a integração entre a própria educação e o ato de ensinar, ajudando a integrar as várias dimensões que fazem parte da construção do conhecimento, unindo a reflexão às ações, a ética ao saber, gerando uma visão de totalidade. (SOUZA & NUNES, 2012).

Com o propósito de exercitar essa aproximação, inicialmente verificamos que as dessemelhanças fáticas impossibilitarão um simples transporte de um conjunto de conceitos e percepções que se aplicam aos sujeitos em condições de liberdade que diferem de outros que tem a sua liberdade cerceada por uma sanção estatal, em especial os que cumprem o regime fechado. Isso não é um simples fato, implica numa

mudança significativa, uma vez que um elemento fundamental dentro da unidade prisional passa a estar em interlocução com todos os conceitos apresentados na EaD: a segurança.

A segurança da unidade prisional interage com a participação da sociedade no cárcere, com a presença dos visitantes e familiares nos dias de visita, com as atividades de cunho religioso realizadas dentro da unidade prisional, com as prestações das assistências, inclusive com relação ao provimento da assistência educacional, seja através da metodologia presencial seja através da metodologia a distância.

É um desafio relacionar o protagonismo do aluno da EaD à circunstância de o aluno estar encarcerado. Segundo SOUZA E NUNES, a educação a distância propõe um aluno proativo, que seja automotivado e responsável por sua educação.

> A educação a distância propõe uma "reinvenção" da proposta de ensino; enquanto o ensino tradicional pressupõe um aluno que seja responsável por desenvolver as atividades que lhe são solicitadas, assumindo um papel por vezes demasiado passivo em sua própria formação, na educação a distância espera-se que o aluno tenha iniciativa e seja responsável por sua própria formação, buscando conhecimentos e desenvolvendo as atividades por achar que elas lhe são importantes. (SOUZA & NUNES, 2012).

Ocorre que dentro do cárcere, o preso está em contato com outras circunstâncias fáticas, conforme já foi aludido, interage nalguns casos com a superpopulação, com a atuação dos agentes penitenciários e com todo um conjunto de medidas destinadas a manter a ordem dentro do cárcere, condicionalidades que não podem ser afastadas ao se pautar a reflexão sobre as características do aluno da EaD no cárcere, posto que as mesmas estarão por vezes em atrito com as determinações, normas e regulamentos internos.

A desinformação é um tema importante na medida em que apenas os agentes diretamente envolvidos com a diretoria ou com a unidade prisional que adota o projeto de EaD no sistema carcerário tem o conhecimento sobre as vagas e o funcionamento. Verificamos que a informação não circulou noutros espaços e os atores raciocinam com a lógica assente sobre a metodologia a distância e reproduzem discursos pautados nela. *"Agora preso vai entrar na internet, então?"* (agente penitenciário de outra unidade comum em Minas Gerais).

Existe uma correlação entre a ampliação da informação e as mudanças de percepções. Guidens já pauta o tema da reflexividade como uma característica inserida na pós-modernidade.

> A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter (GIDDENS, 1991).

Nesse sentido, parece-nos razoável que a informação seja disseminada nessa esfera e que o tema da educação a distância no cárcere aponte para cenários de reflexão sobre o seu âmbito de atuação, limites e possibilidades, o que naturalmente implica na vedação de acesso à internet ao usuário, no caso do apenado, através de sistemas aplicados nos computadores a disposição para a aplicação dessa modalidade de ensino.

A vedação do livre acesso à internet vai implicar por conseguinte na necessidade de formulação de material didático que seja afim a estas condições fáticas e apresente o conteúdo de forma a contemplar o necessário, inclusive com leituras complementares, uma vez que o professor conteudista não poderá considerar que o aluno terá condições de ampliá-lo por iniciativa própria através da utilização dos recursos virtuais.

A flexibilidade para o acesso à plataforma, com atividades sincrônicas e assincrônicas, é um dos elementos trazidos pela educação a distância, o qual tem de ser reavaliado diante da aplicação dessa metodologia no cárcere, uma vez que existe um horário disponibilizado para as atividades educacionais e um local específico para a sua realização na unidade prisional.

> Dado o fato de que EAD usa tecnologias de comunicação tanto síncronas como assíncronas, não resta dúvida de que, no caso das últimas, tanto os ensinantes como os aprendentes têm maior flexibilidade para determinar o tempo e o horário que vão dedicar, uns ao ensino, os outros à aprendizagem. Recursos como páginas Web, bancos de dados, correio eletrônico, etc. estão disponíveis 24 horas por dia sete dias por semana, e, por isso, podem ser usados segundo a conveniência do usuário. (CHAVES, 1999).

Mesmo com algumas limitações, como a vedação do acesso à internet, a EaD prisional cria oportunidades de ensino, em especial à população carcerária do regime fechado. Poderíamos pensar que o público do regime provisório não estaria contemplado pela metodologia a distância, no entanto, um dos quatro alunos cursistas estava aguardando a prolação da sentença há mais de seis meses, manifestou interesse em estudar bem como comprovou a formação específica para o estudo no âmbito da graduação e foi inserido no programa de educação a distância que atualmente possui vagas excedentes.

Em Minas Gerais, observamos que a interpretação desse dispositivo imprimiu contornos no sentido de pautar-se no modelo de EaD disseminado por todo o país, através da utilização da plataforma moodle, de forma individualizada, a qual guarnece um conjunto de teorias especificamente voltadas para a atuação do professor, do aluno e da estrutura que confere suporte.

Essa metodologia de educação a distância dentro do cárcere necessita de melhor compreensão e estudo, uma vez que o cursista está inserido em outro contexto fático e a sua relação com o conhecimento estará mediada pelas questões apresentadas no âmbito da segurança da unidade prisional, o que por si evidencia novas implicações para a aplicação da modalidade a distância, que surge como possibilidade de oferecer o ensino superior aos presos do regime fechado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância no cárcere estaria em consonância com a verificação dos fins de ressocialização na medida em que amplia o âmbito de possibilidades de qualificação profissional do preso. MORAN aponta para a pluralidade de transformações situadas no campo da educação a distância.

> O processo de mudança na educação a distância não é uniforme nem fácil. Iremos mudando aos poucos, em todos os níveis e modalidades educacionais. Há uma grande desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas. Alguns estão preparados para a mudança, outros muitos não. É difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais, atitudinais) das organizações, governos, dos profissionais e da sociedade. E a maioria não tem acesso a esses recursos tecnológicos, que podem democratizar o acesso à informação. Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora (MORAN, 2014).

Algumas experiências no âmbito da educação a distância revelaram a possibilidade de concretizar o oferecimento de atividades educacionais no âmbito da graduação. Verificamos que as iniciativas são tímidas, em confronto com a ampla massa carcerária, e limitadas aos que concluíram o ensino médio. Esta é uma iniciativa que sinaliza para a promoção de um modelo penitenciário de incremento da modernização mas não se apresenta enquanto solução para os problemas substantivos que atravessam os sistemas carcerários, dentre eles o brasileiro.

Um dos internos do sistema prisional indagou: *"Como eu posso estudar com mais dez presos dentro da cela?" (preso de unidade comum em Minas Gerais)*. Ou seja, existe o oferecimento da assistência educacional, que deve ser expandido de forma igualitária, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância, no entanto, o grave problema da superpopulação perpassa o sistema carcerário.

THOMPSON apresenta importante crítica sobre a questão penal, particularmente ao considerar que a prisão não cumpre com as suas finalidades. Existe uma contradição na proposta, posto que aqueles que mais se adequarem à

institucionalização são compreendidos como os que terão oportunidade de ressocializar. Segundo o autor,

> "Parece, pois, que treinar homens para a vida livre submetendo-os a condições de cativeiro, afigura-se tão absurdo como alguém se preparar para uma corrida, ficando na cama por semanas". (THOMPSON, 1993, p. 13).

A EaD no cárcere se afigura como um instrumento experimental que deve ser estudado e analisado, uma vez que guarnece possibilidades de promoção dos direitos humanos no cárcere.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HERDER, J. G. *Bildung zur Menschlichkeit*. Heidelberg: Suhrkamp, 1970.

JAEGER, Werner. *Paidéia - A formação do homem grego*. Trad. Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 2. ed. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. *O que é educação a distância*. Disponível em www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm, acesso em 08/04/14.

OLIVEIRA, E. G. *Educação a distância na transição pragmática*. São Paulo: Papirus, 2003.

Platão. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

ROPOLI, E. *Orientações para o desenvolvimento de cursos mediados por computador*. Campinas: EAD Unicamp, 2002. Disponível em: <http://www.unicamp.br/EA/documentos/orientacoes.pdf>, acesso em 09/04/2014.

CHAVES, Eduardo. Tecnologia na Educação: conceitos básicos. Disponível em: <http://www.feg.unesp.br/~saad/zip/EADConceitosBasicos.htm>, acesso em 04/04/2014.

GIDDENS, Anthony. As consequências da Modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

PARDO, Paulo; JORGE, Bruno do Val; PAVEZI, Adriana Maria; MARTINS, Carolina Zavadzki; MORAIS, Lucélia Leite; BERALDO, Ionah Beatriz; LAZILHA, Fabrício Ricardo, GOI, Viviane Marques Goi. Ead como ferramenta transformadora de vidas: o caso da penitenciária estadual de Maringá. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/272.pdf. Acesso em 10/02/2014.

THOMPSON, Augusto. *A questão penitenciária.* Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1993.

Re, Lucía. *Cárcel y Globalización. El "boom" penitenciario en los Estados Unidos y em Europa.* Buenos Aires: Ad-Hoc, 2008.

SOUZA, Juliana Cássia; NUNES, Míriam Navarro de Castro. Considerações acerca da função docente na educação a distância. 2012. Disponível em: http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/244-836-1-ED.pdf. Acesso em 15/04/2014.

WACQUANT, L. *Castigar a los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad social.* Espanha: Gedisa, 2009.

INTERFACES DA PESQUISA SOBRE DIREITOS HUMANOS EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – ANDHEP (2009 e 2012)

Fernando da Silva Cardoso[1] **- UFPE**

1 INTRODUÇÃO[2]

A Educação em Direitos Humanos (EDH) tem representado na atualidade a oportunidade de ser construída uma "cultura" educativo-humanística. A construção das discussões que privilegiem o tema tem buscado acompanhar a multidimensionalidade[3] e diversidade dos próprios Direitos Humanos (DH), assumindo uma nova perspectiva de discussão e abordes a esta grande área do saber.

É nesse sentido que a pesquisa científica no campo dos direitos humanos tem evidenciado a necessidade de ampliação de trabalhos que (re)construam o lócus interdisciplinar que permeia a investigação dos diversos subtemas relacionados aos direitos humanos, perspectiva que, a nosso ver, torna-se possível a partir da EDH.

Dialogando com o campo da interdisciplinaridade, tem-se como objetivo neste estudo evidenciar a pesquisa sobre a grande área de investigação dos direitos humanos no âmbito das produções científicas que tratam sobre a EDH, tomando como ponto inicial de análise a base de dados da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (2009 e 2012[4]). Processo investigativo que, por conseguinte, consistirá na construção do panorama atual de investigações e experiências que vem sendo estudadas/apresentadas sobre o campo dos DH a partir do foco educacional.

---

[1] Mestrando em Direitos Humanos – Universidade Federal de Pernambuco. Pós-graduando em Direitos Humanos – Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: amigosnn@hotmail.com.

[2] Agradeço as importantes contribuições de minha orientadora a Prof.ª Aida Monteiro e da Prof.ª Celma Tavares, ambas do PPGDH-UFPE, na produção desta pesquisa.

[3] As pesquisas sobre a EDH, na contemporaneidade, têm assumido o contorno "multidimensional" deste campo do saber, articulando conhecimentos historicamente construídos, afirmando valores, atitudes e práticas sociais que buscam a partir da discussão teórica do assunto, construir uma consciência cidadã. Cremos que o fortalecimento de práticas individuais e socais que geram ações e instrumentos em favor da promoção e defesa dos direitos humanos (CARBONARI, 2009), são viabilizados na idealização de novos estudos, que ampliem e qualifiquem o debate neste campo do saber.

[4] A opção pelas produções dos anos de 2009 e de 2012 deve-se ao fato de serem encontros mais recentes e abrangerem um relevante número de trabalhos neste campo. Como também pela indisponibilidade dos Anais de Trabalhos apresentados nos encontros da ANDHEP.

A opção por analisar os estudos presentes no banco de informações da ANDHEP se deu pelo fato de que esta Associação de Pesquisa ocupa um importante espaço no panorama nacional e internacional, apresentando relevante produção científica de seus membros, como também, da visível atuação política em prol dos direitos humanos.

Ainda, é necessário assinalarmos que o presente trabalho se localiza no contexto de um estudo mais amplo em curso. É parte da construção do Estado da Arte da pesquisa sobre violência escolar, educação em direitos humanos e mediação de conflitos escolares que ora desenvolvemos no Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco[5].

A importância em evidenciar como vêm sendo discutidas/apresentadas às pesquisas acerca dos DH no âmbito da EDH relaciona-se com o fato de, cotidianamente, estes assuntos possuírem inúmeros entrelaçamentos, que a nosso ver, precisam também estar presentes na produção científica destas áreas.

A compreensão acerca das aproximações entre a pesquisa no âmbito da EDH e as possíveis discussões acerca do grande tema "direitos humanos" teve como base, em especial, as reflexões oriundas das ideias de Silva (1997; 2000), Candau (2007), Zenaide (2006), Carbonari (2009; 2007; 2010), Dussel (2000), Fortes (2010), Viola (2010) e Freire (2005; 2008), como também, das contribuições trazidas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006).

Ao mesmo tempo, por constituir-se em um estudo no campo qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986), a análise das produções científicas mapeadas orientou-se por três descritores, que respondem aos objetivos traçados. Estes descritores possibilitaram a organização dos dados em categorias temáticas (BARDIN, 1977).

Nesse sentido, o presente estudo assume a posição de ser um mecanismo de diálogo, seja acerca do tema "direitos humanos", ou, em se tratando da pesquisa no âmbito da Educação em Direitos Humanos.

2 A PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DIALOGICIDADES DE UMA RENOVADA AGENDA.

A pesquisa acerca da Educação em Direitos Humanos tem revelado um forte potencial desta área do conhecimento à discussão multi e interdisciplinar de temáticas que perpassam a construção epistêmica e cotidiana dos direitos humanos. Tem-se construído a partir deste campo do saber um amplo diálogo que tem conseguido (re)incorporar inúmeras discussões a agenda de debates e de pesquisas neste âmbito.

[5] Esta análise inclui trabalhos científicos apresentados em outras instituições, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS).

O cenário contemporâneo da investigação sobre a EDH a tem alçado a um importante instrumento de reflexão e de crítica aos fatos sociais violadores dos direitos humanos, ao passo que a evidencia enquanto elemento fundante da própria prática humanista. É neste cenário de polissemias – metodológicas, epistemológicas e até mesmo de (re)conhecimento do assunto – que entendemos haver alguns traços que se fixam metodologicamente em relação à pesquisa no campo da EDH e que conseguem elaborar, induzir e articular ideias que consolidam a investigação, num sentido amplo, dos direitos humanos.

As polissemias – metodológicas e epistemológicas – existentes na interlocução destes assuntos derivam da própria instrumentalidade e apropriação sobre eles, onde os preceitos da EDH ainda não foram qualitativa e cotidianamente incorporados como prática de promoção dos DH, ao passo que sua utilização como mecanismo de prevenção e resposta à violência a esses direitos se dá, na maioria das vezes, enquanto uma prática vazia de significados e sentidos, o que não (re)afirma suas características.

Buscaremos apontar, alguns dos atributos da EDH que, quando aliados a pesquisa de temas transversais[6], podem influenciar, positivamente, a investigação científica dos direitos humanos.

Inicialmente, a indicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) sobre a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos é de extrema importância à pesquisa nessa área. Traz a ideia de uma interpretação multidimensional e sistemática (FORTES, 2010), uma explicação dinâmica acerca da pedagogia dos direitos humanos (CARBONARI, 2010), institui um olhar (re)conhecedor destes direitos (VIOLA, 2010).

Outro importante subsídio à pesquisa advindo do campo da EDH é a dimensão histórica (CARBONARI, 2007) que ela carrega. Os estudos permeados pela Educação em Direitos Humanos têm trazido a importante noção de ininterrupção, de continuidade de um olhar sensível aos assuntos que se relacionam com os DH. Através de interpretações educativo-humanísticas a pesquisa em DH tem assumido uma postura coerente com a realidade e que não negligencia o passado.

Certamente, ao assumir as perspectivas anteriormente descritas, a pesquisa no âmbito da EDH se apresenta também como proposta a "institucionalização" de um *habitus* que (re)construa no âmbito da pesquisa científica uma cultura de permanente

[6] Entendemos como temas transversais aos Direitos Humanos aqueles que estejam associados à investigação de violações ou que retratem experiências de promoção destes direitos. A transversalidade assume aqui, a dimensão e alcance dos debates e da pesquisa interdisciplinar do/no campo do saber dos Direitos Humanos, ou seja, da possibilidade de serem inter-relacionados assuntos que possuam a matriz humanista enquanto fundamento comum.

diálogo (ZENAIDE, 2006) com os inúmeros temas dos direitos humanos. Afinal, tem-se a pesquisa na Educação em/para os Direitos Humanos também como um espaço de formação de valores (SILVA, 2000), um espaço político (CARBONARI, 2010) de fomento a alternativas afirmadoras do "humano".

O incentivo a transversalidade e à transdiciplinaridade na formação superior – o que privilegia também a promoção da pesquisa – disposto no PNEDH (BRASIL, 2006), alcança no âmbito da pesquisa científica dos direitos humanos a possibilidade de inclusão de diferentes áreas do conhecimento, de atores e de experiências que ampliem as possibilidades formais (NODARI; FERREIRA, 2008) – como também as não-formais (FREIRE; SHOR, 2008) – de abordagem do tema sob o olhar da EDH.

Acreditamos, nesse sentido, que a pesquisa de temas inter-relacionados aos direitos humanos a partir de um viés educativo-humanístico é (re)afirmadora de um discurso não-hegemônico, de um leitura que se aproxima ao máximo da realidade social estudada, sem, entretanto, construir saberes absolutos e negadores das verdades do *outro*[7], que não interagem com a própria ideia de historicidade e de ininterrupção das discussões que (re)apresentam os DH.

Portanto, a pesquisa/compreensão dos DH a partir da perspectiva dirigida pela EDH aponta para um horizonte que apresenta, em especial, dois panoramas: o primeiro de que é preciso ainda afirmar e difundir o tema dos direitos humanos como sendo um campo do saber também importante para a produção de conhecimento; e, que a leitura feita dos temas relacionados aos direitos humanos a partir das contribuições da Educação em Direitos Humanos pode possibilitar uma "guinada" epistemológica e de produção de sentidos (CANDAU, 2007) na compreensão dos fatos sociais que permeiam este campo do saber.

3 A PESQUISA DO TEMA "DIREITOS HUMANOS" EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ANDHEP (2009 e 2012)

Neste estudo, conforme anteriormente indicado, almeja-se conhecer as discussões levantadas nas produções científicas da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP) sobre o grande tema "direitos humanos", tomando por base as pesquisas sobre EDH. Como também evidenciar as interfaces e diferentes discussões sobre os assuntos que perfazem esta grande categoria temática a partir das perspectivas da Educação em Direitos Humanos e suas

[7] Nos ideais modernos, o *outro* é tido como inumano, inferior e não-civilizado. O projeto da modernidade – colonial, burguesa e ariana – trouxe, dentre outros aspectos, um forte separatismo social e epistemológico (DUSSEL, 2000).

formas de abordagem. Em outras palavras, busca-se mapear e conhecer o contorno das pesquisas sobre direitos humanos a partir das produções científicas sobre EDH.

A base de dados investigada compreende o acervo referente aos anos de 2009 e 2012 e consiste na análise dos Grupos de Trabalhos "*Experiências de Educação em Direitos Humanos"* (2009) e *"Ensino e Educação em Direitos Humanos"* (2012).

A sistematização quanto à busca e análise das informações nos GTs da ANDHEP, entre os anos de 2009 e 2012, é pautada a partir dos seguintes descritores:

- ***Categorias e subcategorias temáticas relacionadas ao campo da Educação em Direitos Humanos;***
- ***Produções científicas que investiguem o grande tema "direitos humanos" a partir da Educação em Direitos Humanos;***

Primeiramente, buscaremos situar nossa pesquisa em relação às temáticas que vêm sendo apresentadas nessa Associação de Pesquisa, com a finalidade de perceber a ***recorrência*** dos subtemas que compõem as discussões e que perfazem o debate mais amplo sobre direitos humanos nas produções que foram apresentadas na ANDHEP. Posteriormente, partiremos para a "pesquisa nas pesquisas" no intuito de averiguar as experiências e/ou discussões teóricas que são retratadas e a partir desta análise traçar um panorama que situa os "direitos humanos" no contexto da produção científica atual.

Com relação às produções presentes na base de dados da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação, no ano de 2009 tem-se um total de 10 (dez) pesquisas apresentadas no *GT Experiências de Educação em Direitos Humanos*.

Na tabela abaixo, são elencadas as produções presentes na ANDHEP a partir da "categoria" e "subcategoria" sob as quais foram construídas as investigações. Esta divisão leva em consideração o título expresso, a leitura dos resumos e da indicação das palavras-chave dispostas em cada um dos estudos analisados. Por ser uma categorização arbitrária das informações disponíveis, esta classificação é passível de ser reinterpretada e, consequentemente, repensada a partir de novos indicadores.

Produções Científicas ANDHEP (2009)
Por Categorias e Subcategorias Temáticas

Área de Concentração e Categorias Temáticas	Quantidade	Produções ANDHEP - 2009 Subcategorias Temáticas
Educação em Direitos Humanos[8]		
Assessoria Jurídica Popular	03	**Estudo 01:** Educação em Direitos Humanos. Educação Popular. Agir Comunicativo. Direitos Humanos. **Estudo 02:** Extensão Universitária. Interdisciplinaridade. Educação Popular. Direitos Humanos. **Estudo 03:** Direitos Humanos. Direito Insurgente. Direito achado na rua. Pluralismo Jurídico.
Formação Inicial e Continuada	03	**Estudo 01:** Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Formação de professores. Licenciatura em Pedagogia. Prática educativa **Estudo 02:** Capacitação de Educadores. Educação Básica. Formação em Educação em Direitos Humanos. **Estudo 03:** Formação Continuada. Educação em Direitos Humanos. Práticas Sociais. Repercussões.
Sistema Penitenciário	02	**Estudo 01**: Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Formação de Agentes Carcerários. Cidadania. **Estudo 02:** Educação Prisional no Brasil. Direitos Humanos. Integração Social.
Inclusão Escolar	01	**Estudo 01:** Educação Física. Cegueira. Direitos Humanos. Inclusão.
Educação e Cidadania	01	**Estudo 01:** Educação em/para Direitos Humanos. Cidadania. Comitês de Educação em Direitos Humanos.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

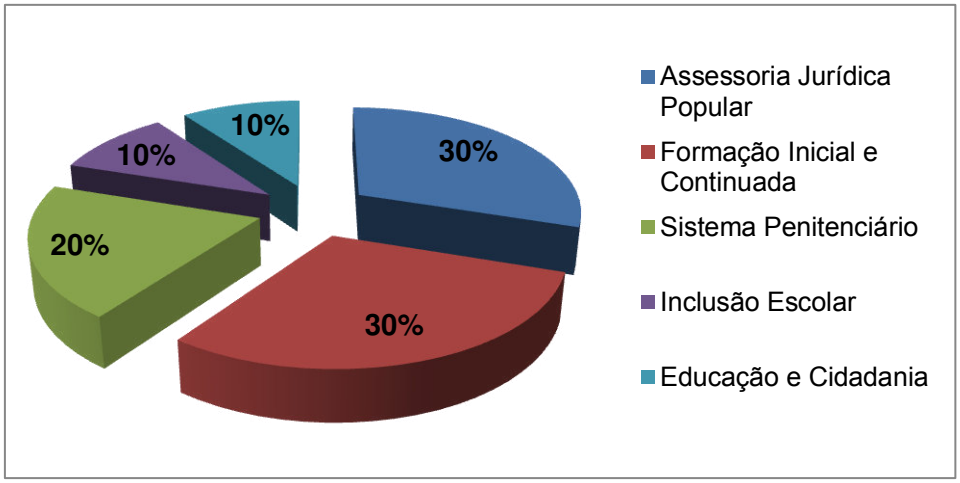
As "dimensões teóricas" observadas quanto à distribuição das produções postas no campo da Educação em Direitos Humanos permite-nos destacar a significativa inclinação dos estudos analisados em relacionar o tema "Educação em

[8] Como forma de reafirmar a importância e o entendimento da Educação Em Direitos Humanos como sendo uma área do conhecimento, usou-se na construção da tabela acima a designação da *"Área de Concentração"* das pesquisas analisadas como sendo a da ***Educação em Direitos Humanos,*** ao invés de nos referirmos, exclusivamente, ao campo dos direitos humanos ou até mesmo da Educação (de maneira genérica).

Direitos Humanos" a assuntos ***mais amplos e interligados*** aos "direitos humanos", em geral, emergentes do cotidiano contemporâneo.

Neste sentido, a distribuição das experiências de EDH em subcategorias desenha o cenário contemporâneo de difusão e afirmação dessa área, como é possível verificar no quadro a seguir.

GT - Experiências de Educação em Direitos Humanos - por Subcategorias Temáticas



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

A leitura do gráfico indica um percentual de 30% relacionado à Formação Inicial e Continuada de diferentes públicos e realça a importância deste campo do saber na (re)construção dos direitos humanos e de como vem sendo utilizada na mediação das diferentes ações públicas. Afinal, é por meio do discurso pedagógico levantado pela formação em/para os direitos humanos que se repercute significativamente na mudança de paradigmas e de atitudes nos diversos níveis, em relação a diferentes sujeitos e em contextos socio-histórico-pedagógicos de diversidade(s).

Como forma de, didaticamente, traçar algumas análises quanto ao grupo de informações especificado no gráfico acima, nos referiremos de modo pontuado a cada categoria e subcategoria levantadas. As passagens construídas a seguir, sintetizam nossas considerações sobre o tratamento de algumas temáticas trabalhadas nas pesquisas apresentadas na ANDHEP no ano de 2009, ao passo que apontam para as ***principais experiências*** e ***discussões*** sobre os Direitos Humanos apresentadas nos estudos analisados.

Assim, é possível apontar cinco grandes áreas de concentração sob as quais se dão os estudos dos DH no ano de 2009 na ANDHEP. São elas:

• *A Educação em Direitos Humanos enquanto instrumento de resignação social;*

• *Educação em Direitos Humanos enquanto mecanismo de inserção do ideário dos Direitos Humanos na Educação;*

• *Ressignificação do Sistema Penitenciário a partir da Educação em Direitos Humanos;*

• *Educação em Direitos Humanos como mudança paradigmática na Educação;*

• *Educação em Direitos Humanos enquanto nota para uma nova noção de Educação e Cidadania*.

1. A Educação em Direitos Humanos enquanto instrumento de resignação[9] social: A noção trazida pela análise das produções que relacionam a discussão entre a Assessoria Jurídica Popular (AJP) e a EDH é construída, especialmente, pelo pensamento freireano[10] de constituição de saberes que não aqueles unicamente advindos da escola, da educação enquanto prática de liberdade. Há certa recorrência quanto às subcategorias observadas nestas produções. De modo genérico, o debate quanto à instrumentalização da Assessoria Jurídica Popular perpassa as produções analisadas[11] a partir de alguns assuntos secundários, são eles:

***1.1 Educação Popular*:** nas pesquisas analisadas (DIEHL, 2009), (BRASIL; NUNES; MELO, 2009), (MANINHO, 2009) este modo de pensar/fazer a educação é mediado pelos preceitos da Educação em Direitos Humanos. Assim, vê-se que os projetos de assessoramento jurídico popular (em todos os estudos levantados, provenientes da extensão universitária) surgem como mecanismos de empoderamento, enquanto símbolos da luta social por direitos e pela não-opressão. Ainda, é visível a intenção dos autores em demonstrar que a idealização de ações educativo-sociais nas quais a educação não se resuma aos espaços escolares – realizada na escola ou na universidade propriamente ditas – essencialmente, promovem os DH, (re)afirmam direitos *outros* e no diálogo entre a universidade e a sociedade dos/nos projetos de Assessoria Jurídica Popular, alcançam a urgência do assunto.

1.2 Direitos Humanos, Universidade e Sociedade: a "noção extensionista" presente nas ações de assessoramento jurídico popular, apresentadas na ANDHEP, a nosso ver, denotam esta práxis enquanto "abertura" para novas concepções do fazer jurídico. Certamente, o pensamento humanista que guia esta prática da extensão

[9] Utilizamo-nos da ideia de *resignação* trazida por Santos (2013), sobre a qual o autor afirma que a maneira pela qual a sociedade se organiza em torno das questões sociais se institui enquanto elemento de reinvindicação política e constitutivo da vida pública. É nesse sentido que a EDH tem se apresentado, enquanto instrumento dialógico na sociedade contemporânea globalizada, por essência individualista.
[10] Pare melhor compreensão ver a discussão construída por Freire (2005).
[11] Há entre as 10 (dez) pesquisas apresentadas na ANDHEP no ano de 2009, 03 (três) que teorizam o debate acerca da Assessoria Jurídica Popular a partir da Educação em Direitos Humanos, especificadas na Tabela 01.

universitária ao passo que reforça certas críticas ao fenômeno jurídico (dogmático, positivista e antissocial), aponta para a dimensão societal[12] de um direito alternativo, que possa abordar e (re)conduzir os fatos sociais à hermenêuticas instauradoras dos preceitos humanistas. Assim, acreditamos que as pesquisas analisadas realçam que existe uma dimensão sociocultural do saber construído no âmbito da universidade que caminham para a ressignificação da formação discente. Toda a insurgência[13] alcançada a partir da extensão universitária (aqui tratada na dinâmica dos projetos de AJP) denota não só a função social da universidade[14] na mudança do contexto social no qual está inserida, mas, (re)constitui a cultura de que os DH (re)afirmam-se na dinâmica e no jogo de forças mediados por saberes não-hegemônicos[15] e decoloniais[16].

2. Educação em Direitos Humanos enquanto mecanismo de inserção do ideário dos Direitos Humanos na Educação: aqui, pautaremos nossa análise quanto a esta categoria temática de pesquisa levando-se em consideração um assunto central recorrentes nos estudos analisados: a formação inicial e continuada na/para a EDH. Nos 03 (três) estudos (CARDIERI, 2009), (SANTOS; STOLZ, 2009), (NUNES, 2009) que direcionam investigações quanto à formação em/para os Direitos Humanos, diferentes níveis, públicos e instituições têm sido envolvidos nestas ações. Nas discussões analisadas, ora tem-se tratado acerca do discurso dos Direitos Humanos na formação profissional/educacional tomando por base os fundamentos teórico-metodológicos trazidos pela Educação em/para os Direitos Humanos, ora enfatizando a importância destes direitos para a formação ou atuação do "sujeito formando". Mas, de forma geral, as produções analisadas demonstram que a EDH tem sido um importante canal no que diz respeito à construção e incorporação dos Direitos Humanos diferentes níveis/contextos.

Quando observamos os "sujeitos destinatários" desta prática formativa, os trabalhos mesclam-se. Desde a Educação Básica até a formação superior e de professores vê-se a constituição da formação inicial e continuada na/para a Educação

[12] O aspecto *societal* do Direito é imanente à própria ideia do "fazer", da prática jurídica enquanto mecanismo de justiça social. O Direito seria assim um símbolo, imagético, produzido *entre saberes*, ambivalente por essência. Trazemos esta interpretação a partir dos ensinamentos de Durand, apontados por Araújo e Teixeira (2009).

[13] Reconhecimento de uma cultura que surge dos próprios conflitos sociais e a partir das relações existentes entre os próprios sujeitos sociais organizados (GOHN, 2011).

[14] Noção discutida por Escobar (2008).

[15] O Direito, nos dias de hoje, têm sido objeto/mecanismo na disseminação da opressão e da exclusão social. O discurso ocidental acerca dos direitos humanos, por exemplo, para Santos (2013), precisa superar as políticas convencionais que pouco dialogam com o fortalecimento das lutas sociais. A instrumentalização punitiva e colonial do Direito tem sido determinante na ampliação das desigualdades e injustiças sociais nos dias de hoje, afinal, não assume – efetiva e politicamente – uma posição contra-hegemônica, multicultural.

[16] Ideia oriunda do pensamento de Mignolo (2008).

em Direitos Humanos como sendo um canal transitável às ideias e possível difusão dos Direitos Humanos no contexto socio-educacional. A formação oriunda dos processos pedagógicos da EDH se apresenta enquanto organismo que rompe com a reprodução vazia de ideias sobre os Direitos Humanos. Nos estudos presentes, na base de dados analisada, que tratam acerca da formação em/para os Direitos Humanos, há uma ***potencialidade metodológica*** no que tange os elementos presentes na EDH.

De modo geral, acreditamos que o ideário dos Direitos Humanos se (re)insere nos diferentes contextos analisados a partir de elementos trazidos pela EDH que são relativizados, tematizados e reconceitualizados e que ao se cruzarem com aqueles que decorrem da experiência pessoal e coletiva dos "sujeitos formandos", passam mais uma vez por um processo de reelaboração, o que permite a interlocução destes direitos com os diversos contextos sociais.

3. Ressignificação do Sistema Penitenciário a partir da Educação em Direitos Humanos: os trabalhos presentes na base de dados da ANDHEP (RUSSO, 2009), (VASQUEZ, 2009) perfazem a discussão sobre Educação em Direitos Humanos no contexto do Sistema Prisional como elemento de *integração social* e de *ressocialização* no/para os sujeitos do sistema carcerário.

Mais que apontar a obrigatoriedade da Educação nas prisões, as pesquisas analisadas trazem a noção de que os aspectos socio-humanistas apresentados pela EDH reafirmam o lócus integrador dos Direitos Humanos e colaboram no desenvolvimento integral do sujeito em cárcere.

4. Educação em Direitos Humanos como mudança paradigmática na Educação: há dentre as pesquisas analisadas um estudo (CORREIA, VELARDI, NEVES, 2009) que investiga a Educação em Direitos Humanos como sendo alicerce à instrumentalização de temas ainda polêmicos e delicados no âmbito educacional, no caso analisado no que se refere à inclusão escolar.

A nosso ver, a EDH baliza a construção de novos paradigmas na Educação. Afinal, o caráter essencialmente *humano* que permeia as práticas deste campo do saber, ao passo que pondera de modo genérico a inclusão, afirma o contexto escolar enquanto não discriminatório, guia a construção de práticas pedagógicas educativo-humanistas. Os aportes teórico-conceituais trazidos pela EDH fornecem metodologias que – como na produção analisada – convivem com a diversidade que (re)constrói ininterruptamente a Educação. Vê-se que os processos pedagógicos balizados e originários da EDH rompem com paradigmas contemporâneos da Educação a partir da junção da "unidade" e da "multiplicidade" do fazer pedagógico.

5. Educação em Direitos Humanos enquanto nota para uma nova noção de Educação e Cidadania: dentre as produções presentes na base de dados da ANDHEP há um único estudo (MELLO NETO, AGNOLETI, 2009) que tematiza a ideia de cidadania a partir da transversalidade da EDH. A pesquisa reforça a noção de cidadania *a partir* e *na* (re)construção do discurso educacional. Vê-se nesta pesquisa a idealização de que a Educação se concretiza também através da mobilização, o movimento pela "educação de qualidade" passa a ser reflexo, igualmente, da noção de cidadania que permeia o processo de aquisição do conhecimento.

A EDH, na pesquisa analisada, surge como a possibilidade de "quebra" com os preceitos hegemônicos que perfazem o pensamento educacional contemporâneo. Ainda, na afirmação das noções de uma educação educativo-humanística, a EDH (re)orienta estratégias e instrumentos e os direciona a participação dos agentes educacionais na propagação da importância e da relevância desse modelo alternativo de educação – em/para os Direitos Humanos – enquanto instrumento de consolidação da cidadania.

Estes seriam, em síntese, os principais diálogos que podem ser apresentados tendo como base a análise das produções científicas presentes na base de dados da ANDHEP no ano de 2009.

Passaremos a analisar as produções científicas presentes na base de dados da ANDHEP com relação ao ano de 2012. Direcionaremos nossa apreciação sobre as 11 (onze) pesquisas apresentadas no *GT Ensino e Educação em Direitos Humanos,* do VII Encontro Anual desta Associação de Pesquisa.

Produções Científicas ANDHEP (2012)
Por Categorias e Subcategorias Temáticas

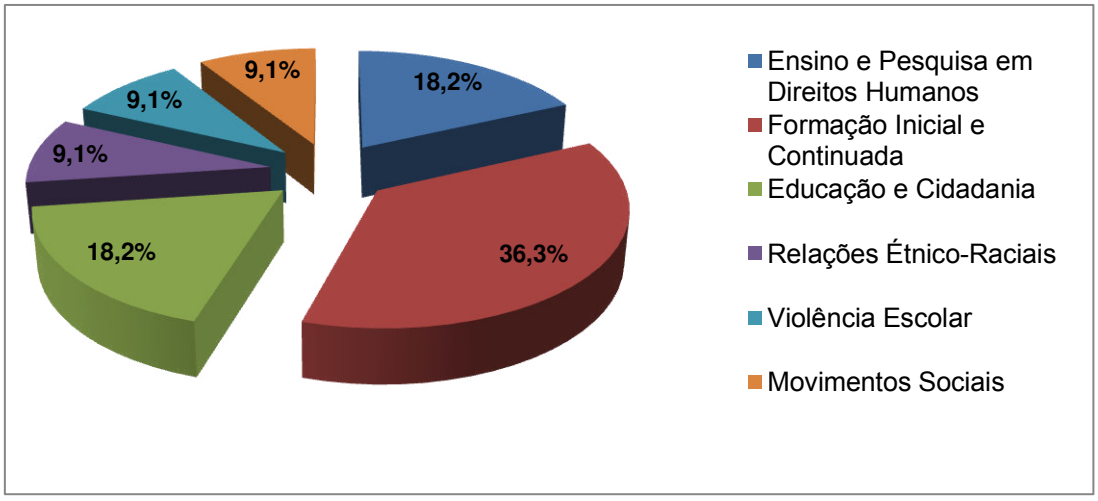
Área de Concentração e Categorias Temáticas	Quantidade	Produções ANDHEP - 2009 Subcategorias Temáticas
Educação em Direitos Humanos		
Ensino e Pesquisa em Direitos Humanos	02	**Estudo 01:** Ensino. Pesquisa Direitos Humanos. Levantamento de Produção Científica no Brasil. **Estudo 02:** Ensino Superior. Direitos Humanos. Tendências. Desafios.
Formação Inicial e Continuada	04	**Estudo 01:** Direitos Humanos. Educação Básica. Metodologias. Transversalidade. **Estudo 02:** Currículo. Universalismo. Relativismo. Formação em Educação em Direitos Humanos.

		Estudo 03: Cultura. Diversidade Religiosa. Diversidade. Escola. Educação em Direitos Humanos. **Estudo 04:** Pedagogia de Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Práticas Sociais.
Educação e Cidadania	02	**Estudo 01**: Educação em/para Direitos Humanos. Cidadania. Comitês de Estaduais de Educação em Direitos Humanos. **Estudo 02:** Direitos Humanos. Democracia Participativa. Cidadania. Fóruns de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.
Relações Étnico-Raciais	01	**Estudo 01:** Lei 10.639/03. Educação em Direitos Humanos. Relações Étnico-Raciais.
Violência Escolar	01	**Estudo 01:** Violência. Escola. Educação em Direitos Humanos. Fazer Pedagógico.
Movimentos Sociais	01	**Estudo 01:** Sociedade Civil. Extensão Universitária. Práticas Sociais. Direitos Humanos.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Quanto as possíveis respostas aos descritores deste estudo, observa-se no ano de 2012 a seguinte distribuição da produção científica quanto ao grande tema "direitos humanos" a partir das produções oriundas da EDH:

GT - Ensino e Educação em Direitos Humanos - por Subcategorias Temáticas



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Serão construídas algumas outras considerações sobre o tratamento de algumas temáticas nas/pelas pesquisas apresentadas na ANDHEP no ano de 2012. Quanto à maneira pela qual são apresentadas as categorias e subcategorias temáticas das investigações descritas acima, estas surgem como forma de apontar-se para as ***principais experiências*** ilustradas nos estudos presentes na base de dados.

Nesta perspectiva, outras seis áreas de concentração são identificadas em relação a esses estudos:

• *Ensino e Pesquisa na/para a afirmação da Educação em Direitos Humanos na Universidade;*

• *Formar para (re)aperfeiçoar: a Educação em Direitos Humanos enquanto mecanismo de mudança da socio-educacional;*

• *Educação em Direitos Humanos enquanto "Ideário político-cidadão";*

• *Práticas Pedagógicas Educativo-Humanistas e as Relações Étnico-Raciais;*

• *A Educação em Direitos Humanos na construção de Pedagogias de lutas;*

• *(Re)leituras da Violência escolar a partir da Educação em Direitos Humanos*

1. Ensino e Pesquisa na/para a afirmação da Educação em Direitos Humanos na Universidade: os dois trabalhos que discutem o Ensino e Pesquisa no campo da Educação em Direitos e dos próprios Direitos Humanos, apontam para um cenário de necessária afirmação deste campo do saber na formação superior.

Por um lado, a prática da pesquisa é evidenciada em um dos estudos (UNBEHAUM; LEÃO; FEITOSA, 2012), como sendo um espaço privilegiado para a redefinição de formações superiores tradicionais, como é o caso dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de Direito, e que em outra dimensão, assume a noção de que às demandas sociais, políticas e teóricas contemporâneas do campo dos direitos humanos surgidas no cenário da investigação acadêmica, perpassam a necessária abordagem da EDH enquanto elemento fundante destas conjecturas.

Na outra pesquisa que relaciona a EDH e o Ensino os autores (ZENAIDE; TOSI, 2012) fazem uso de construções históricas, contemporâneas e também dos desafios existentes no campo da formação superior, para discutir a necessidade de inserção de paradigmas educativo-humanistas no eixo ensino-pesquisa-extensão que, hoje, constrói a política formativa na universidade.

2. Formar para (re)aperfeiçoar: a Educação em Direitos Humanos enquanto mecanismo de mudança da socio-educacional: assim como no ano de 2009 há uma constâncias nas produções científicas que discutem a formação inicial e

continuada em Educação em Direitos Humanos. No ano de 2012, 04 (quatro) pesquisas voltam-se a esta discussão.

Vê-se que as pesquisas analisadas neste ano apontam para a multiplicidade de assuntos secundários que permeiam a formação em/para os Direitos Humanos. Uma destas discussões trata acerca das concepções teórico-conceituais que são pensadas/defendidas acerca do *currículo no campo dos Direitos Humanos*. A análise da única pesquisa que se volta a este debate (SILVA, 2012) remete-nos aos paradoxos que envolvem a própria ideia de universalidade e de particularidade dos Direitos Humanos, vendo-se nesta produção científica que o campo curricular da EDH também carece de ajustamentos que traduzam o cerne e a diversidade deste campo.

Um importante assunto que é levantado em 02 (dois) dos estudos que tratam sobre formação continuada e inicial em Direitos Humanos é a "pedagogia", o "fazer", a metodologia que norteia – ou não – a prática pedagógica da Educação em Direitos Humanos. Na análise de ambos os estudos que apontam esta questão (MONTEIRO; GRACIANI, 2012), (MAFRA; LIPOVETSKY; BROCHADO, 2012) vê-se a necessidade de que sejam continuamente (re)pensados os parâmetros que norteiam a inserção de políticas voltadas a EDH na escola e fora dela. Ao mesmo tempo, as pesquisas enfatizam a ideia de que é possível/necessário buscar-se um projeto pedagógico que assuma um viés democrático-coletivo, cidadão e humanista nos contextos aprendentes, pautados na educação em/para os Direitos Humanos.

A configuração formativa na/para os direitos humanos tem se constituído nos espaços escolares como forma de administrar e disseminar práticas que consolidem discussões acerca de uma cultura de respeito e aceitação ao *outro*[17]. Assim, a formação educativo-humanista é interligada a questões cotidianas como forma de instrumentalizar os discursos que constroem a EDH. Num dos trabalhos analisados (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2012) esta prática é direcionada à consolidação de um espaço escolar enquanto convivente com a diversidade (cultural, religiosa, humana), afirmador do projeto dos Direitos Humanos na formação educacional.

***3. Educação em Direitos Humanos enquanto "Ideário político-cidadão"*:** as 02 (duas) produções científicas presentes na base de dados da ANDHEP no ano de 2012 e que relacionam a formação em/para os Direitos e a Cidadania apontam para a EDH enquanto afirmadora de um projeto democrático-participativo.

A análise dos estudos que constroem esta discussão (PINI; 2012), (SOUSA, 2012) evidencia que os espaços voltados à mudança social têm assumido a "marca"

[17] Apoiamo-nos nas ideias Dussel (2000) que aponta para a necessidade do rompimento destas simetrias de poder, na alternativa de reconhecimento do *Outro*, num plano anterior, como possibilidade e constituição do *"eu próprio"* enquanto reflexivamente valioso, que passa a ser o fundamento do ato de justiça para com o *Outro* na contemporaneidade.

da EDH. Seja na/para a própria Educação ou na própria sociedade, a construção de cenários de diálogo e de atividades em Direitos Humanos tem buscado romper com os padrões educacionais-normativos-sociais que não mediam um saber coletivo[18], que segregam e rompem com a própria noção de coletividade.

4. Práticas Pedagógicas Educativo-Humanistas e as Relações Étnico-Raciais: a escola ainda tem sido para muitos sujeitos um não-lugar[19]. A produção científica que relaciona as questões étnico-raciais no contexto escolar (LIMA, 2012) busca na EDH perceber os parâmetros que convergem e se instituem enquanto mecanismos de uma ação inclusivo-libertadora. Assim, a autora desta produção científica aponta para uma nova hermenêutica à EDH, a de ser norteadora de diretrizes normativas preexistentes. É clara a direção tomada no estudo analisado no sentido de evidenciar que as práticas educativo-humanistas são, por essência, balizadoras de inúmeras outras práticas pedagógicas.

5. A Educação em Direitos Humanos na construção de Pedagogias de lutas: a única produção científica (COSTA; NUNES, 2012) que relaciona a EDH às práticas socio-educacionais no âmbito dos movimentos sociais aduz a (re)politização dos saberes destes grupos a partir da educação em/para os Direitos Humanos. Discute-se a visão de que ao longo da história, nominou-se a Universidade como único espaço válido para construção de discursos e verdades válidas, descredenciando os saberes oriundos dos movimentos sociais.

A pesquisa analisada desponta para a ideia de que, por meio da extensão universitária, a Universidade pode dialogar com os saberes produzidos nos contextos de luta social, que por muitos ainda são vistos como marginais[20]. E coloca a EDH como mediadora desta relação de forças, que unidas, reafirmam o ideário dos Direitos Humanos na Sociedade e nos espaços acadêmicos.

6. (Re)leituras da Violência escolar a partir da Educação em Direitos Humanos: a única produção científica (SILVA; SEFFNER, 2012) que problematiza o fenômeno da violência escolar à luz da EDH aponta para as práticas educativo-humanistas que no cotidiano escolar – planejadas ou advindas das experiência do professor – são direcionadas a solucionar questões ligadas a violência escolar.

---

[18] Tomamos a noção de que todo e qualquer espaço de aprendizado educativo-humanista (formal ou não formal) que se apresenta enquanto ambiente favorecedor da vivência de uma cultura política atrelada aos direitos humanos e de construção da democracia participativa, deve ser permeado pelas metodologias da Educação em Direitos Humanos. Adotamos como referência as ideias de trazidas por Silva (1997) que traduz o legado da Educação em Direitos Humanos também como sendo o de construir pedagógica, democrática e participativamente, um contexto formativo em/para os Direitos Humanos.

[19] Ideia construída nos escritos freireanos (FREIRE, 2005) para relacionar aspectos das relações de subjugação.

[20] A busca por um pensamento neutro e hegemônico construiu estruturas e discursos que deram conta de distanciar a educação das lutas sociais (LAGE, 2013).

4 ALGUMAS REFLEXÕES

Acreditamos que esta investigação aponta muito mais para inquietações do que para respostas. (Re)pensar o *modus* pelo qual os direitos humanos vêm sendo investigados trata-se de um trabalho não só de ordem teórico-epistêmica, mas também que se relaciona a inúmeras outras questões cotidianas inerentes a própria pesquisa científica. No entanto, a realização deste estudo nos permite lançar mão de algumas considerações.

Inicialmente, no que diz respeito à pesquisa no campo da Educação em Direitos, acredita-se que esta área do conhecimento se mostra não só como um processo viável a investigação de violações e fundamento/conhecimento de experiências acerca dos direitos humanos. Surge, igualmente, enquanto um método de afirmação teórico-metodológica destes direitos. Este viés da investigação científica incide, precisamente, na construção e na troca de saberes e conhecimentos dos diferentes sujeitos e setores que convivem com o contexto humanista. Toda a dialogicidade que é intrínseca a EDH transfere-se a construção de sentidos e significados que não apenas auxiliam na descrição de um dado objeto, mas, enriquecem a pesquisa científica como um todo.

Ousaríamos dizer que a pesquisa do grande tema “direitos humanos”, a partir da EDH, subjetivamente, caminha para objetivos político-organizativos como forma de fortalecer não apenas a discussão acadêmica, mas também as lutas e a resignação nos múltiplos segmentos sociais.

No que diz respeito à abordagem dos diferentes assuntos ligados aos direitos humanos, os resultados – mesmo que parciais – obtidos neste estudo, indicam um panorama no qual as temáticas que perfazem a discussão sobre o tema “direitos humanos”, especialmente, a partir do campo da Educação em Direitos Humanos, têm de forma genérica, apontado para discussões acerca da *Formação Inicial e Continuada em Direitos Humanos*. A análise também aponta para a presente recorrência de pesquisas sobre *Acesso à Justiça, Assessoria Jurídica Popular, Sistema Penitenciário e Cidadania e Inclusão Social*.

Certamente, a (não)amplidão de temas que poderiam/podem ser postos/discutidos/analisados a partir das produções que discutem a EDH, é acompanhada por dois importantes fatores:

- Ainda é preciso ser melhor difundida política, geográfica e institucionalmente as discussões que fundam a área do conhecimento dos direitos humanos e da própria EDH. Há um forte e preocupante desconhecimento e falta de acesso a

estes assuntos não só na sociedade como um todo, mas também, e principalmente, na universidade;

- A multiplicidade, recorrência e urgência dos diversos subtemas do grande grupo dos "direitos humanos" desafia, cotidianamente, a novas leituras e interpretações destes acontecimentos e fenômenos, o que nos leva a crer que a EDH ainda está – ou vem sendo – amoldada a esta possibilidade, mas que. de modo satisfatório, vem se mostrando como uma indispensável ferramenta ao cenário acadêmico-social;

A leitura sobre a produção científica acerca do tema "direitos humanos" nas produções sobre Educação em Direitos Humanos na ANDHEP, nos anos elegidos, nos permite apontar para um horizonte no qual a temática humanista convive com a urgência de tratamento de inúmeros subtemas contemporâneos, questões polêmicas e ainda muito divergentes. A nosso ver, é a atualidade, o cotidiano vivido, observado e revelador das violações a estes direitos que influem no surgimento de pesquisas sobre as múltiplas temáticas dos DH. No entanto, a EDH que tem conseguido enviesar estas discussões de modo inter/trans/multidisciplinar, além do mais, com um olhar sensível e "humano".

Não acreditamos haver uma ordem de importância ou de preferências na recorrência das áreas de concentração de estudo dos DH, mas sim, que talvez não tenha sido ainda construída satisfatoriamente uma relação teórico-conceitual entre estes dois campos, de modo que se permita uma leitura mais completa e humanista dos DH. Afinal, estes dois grandes assuntos estão, cotidianamente, interligados.

Portanto, é nesse sentido que este estudo dirige-se a uma proposta de apontamentos iniciais. Acreditamos ser preciso destacar-se a importância de uma "leitura educativo-humanística" dos DH para então poder-se pensar e aplicar pesquisas deste feitio nos âmbitos de promoção/afirmação destes direitos. Assim, que a partir da EDH os DH assumam a potencialidade de contribuir para outra compreensão e produção de conhecimentos acerca do "humano".

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto F.; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, out./dez. PUCRS, 2009.

BRASIL, Suzany; NUNES, Luciana; MELO, Ricardo. **Interdisciplinaridade nos direitos humanos**. In: V Encontro Anual da ANDHEP, 2009. Belém: Anais do V Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-20.

BRASIL. SEDH. CNEDH. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH; MEC; MJ; UNESCO, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 1977.

CANDAU, Vera M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: EDUFPB, 2007.

CARBONARI, Paulo César. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Aida M. Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010, 85-110.

_____. Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, Eduardo C. B. **Direitos Humanos no século XXI:** cenários de tensão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. Democracia e Direitos Humanos: reflexões para uma agenda substantiva e abusada. In: BITTAR, Eduardo C. B; TOSI, Giuseppe (orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança.** João Pessoa: ANDHEP-EDUFPB, 2007.

CARDIERI, Elisabete. **Direitos Humanos e educação: reflexões sobre formação de educadores**. In: V Encontro Anual da ANDHEP, 2009. Belém: Anais do V Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-13.

CECCHETTI, Élcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **Diversidade religiosa e educação em direitos humanos a cultura da escola: desafios e perspectivas.** In: VII Encontro Anual da ANDHEP, 2012. Curitiba: Anais do VII Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-15.

CORREIA, Mesaque Silva, VELARDI, Marília; NEVES, Edmar Souza das. **Educação Física escolar e a inclusão do aluno cego.** In: V Encontro Anual da ANDHEP, 2009. Belém: Anais do V Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-19.

COSTA, Célia; NUNES, Itamar. **Direitos Humanos, universidade e movimentos sociais: uma articulação possível.** In: VII Encontro Anual da ANDHEP, 2012. Curitiba: Anais do VII Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-23.

DIEHL, Diego Augusto. **Metodologia da assessoria jurídica popular na luta pela realização histórica dos direitos humanos**. In: V Encontro Anual da ANDHEP, 2009. Belém: Anais do V Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-19.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de outro modo:** el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, n.1, jan./dez., Bogotá/Colômbia, 2008, 51-86.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia no cotidiano do professor.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FORTES, Erasto. Apresentação. In: SILVA, Aida M. Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, maio-ago, São Paulo, 2011.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LIMA, Denise Maria Soares de. **Direitos Humanos e Lei Federal 10.639/2003: conexões possíveis.** In: VII Encontro Anual da ANDHEP, 2012. Curitiba: Anais do VII Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-10.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAFRA, Gustavo H. de S. LIPOVETSKY, Nathália; BROCHADO, Mariá. **A transversalidade dos Direitos Humanos na educação básica à luz do PNEDH.** In: VII Encontro Anual da ANDHEP, 2012. Curitiba: Anais do VII Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-10.

MANINHO, Alex Brasil. **A experiência do PAJUP na (re)construção do ideal político-participativo junto ao Grupo de Mulheres**. In: V Encontro Anual da ANDHEP, 2009. Belém: Anais do V Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-08.

MELLO NETO, José B. de; AGNOLETI, Michelle B. **O Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos: a construção de uma cultura para a cidadania.** In: V Encontro Anual da ANDHEP, 2009. Belém: Anais do V Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-17.

MIGNOLO, Walter D. **La opción descolonial**. Revista Letral, n. 01, Duke University, 2008.

MONTEIRO, Arlete A; GRACIANI, Juliana S. **Pedagogia de Direitos Humanos em programas educacionais.** In: VII Encontro Anual da ANDHEP, 2012. Curitiba: Anais do VII Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-20.

NODARI, Eunice; FERREIRA, Lúcia de F. Guerra. Direitos humanos: o papel da extensão universitária na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. In: BITTAR, Eduardo C. B; TOSI, Giuseppe (orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança.** João Pessoa: ANDHEP-EDUFPB, 2007.

NUNES, Maria de L. R. Lima. **Experiências de educação em direitos humanos: estudo das repercussões sociais das práticas de egressos de Cursos de Educação em Direitos Humanos**. In: V Encontro Anual da ANDHEP, 2009. Belém: Anais do V Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-21.

PINI, Francisca R. de O. **Fóruns DCA: caminhos para a construção da educação em direitos humanos.** In: VII Encontro Anual da ANDHEP, 2012. Curitiba: Anais do VII Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-10.

RUSSO, Kelly. **Educação em Direitos Humanos e os funcionários do sistema penitenciário do Rio de Janeiro.** In: V Encontro Anual da ANDHEP, 2009. Belém: Anais do V Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-20.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Cássia G. dos; STOLZ, Sheila. **Educação em e para os direitos humanos: construindo uma cultura emancipatória e solidária**. In: V Encontro Anual da ANDHEP, 2009. Belém: Anais do V Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-15.

SILVA, Aida M. M. Educação para a cidadania: solução ou sonho impossível? In: LERNER, Júlio (org.). **Cidadania, verso e reverso.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

_____. **A escola pública e a formação da cidadania:** limites e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação). 222 fls. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2000.

SILVA, Ana Tereza R. da. **Currículo e Educação em Direitos Humanos: entre o relativismo e o universalismo.** In: VII Encontro Anual da ANDHEP, 2012. Curitiba: Anais do VII Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-20.

SILVA, Rosimeri A. da; SEFFNER, Fernando. **No calor da hora: a Educação em Direitos Humanos no contexto dos imprevistos da sala de aula.** In: VII Encontro Anual da ANDHEP, 2012. Curitiba: Anais do VII Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-16.

SOUSA, Nair Heloisa B. de. **Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas.** In: VII Encontro Anual da ANDHEP, 2012. Curitiba: Anais do VII Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-20.

UNBEHAUM, Sandra; LEÃO, Ingrid; FEITOSA, Victor. **A pesquisa em Direitos Humanos: análise preliminar sobre temas de mestrado na UFPA, UFPB e USP.** In: VII Encontro Anual da ANDHEP, 2012. Curitiba: Anais do VII Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-19.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Educação prisional, direitos humanos e integração social: Binômio vigiar-punir para educar.** In: V Encontro Anual da ANDHEP, 2009. Belém: Anais do V Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-20.

VIOLA, Sólon E. Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida M. Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-40.

ZENAIDE, Maria de N. T; TOSI, Giuseppe. **Os Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil:** história, tendências e desafios. In: VII Encontro Anual da ANDHEP, 2012. Curitiba: Anais do VII Encontro Anual da ANDHEP, p. 01-19.

ZENAIDE, Maria de N. T. A extensão universitária em direitos humanos. In: _____; et al. **A formação em direitos humanos na universidade:** ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: EDUFPB, 2006, p. 389-413.

Educação em Direitos Humanos como prática de cidadania

Ana Carla dos Santos[1]

Amanda Cristina de Souza Ferreira[2]

Maricélia da Silva Araújo[3]

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta apresentar a discussão acerca da inserção e da compreensão dos direitos humanos na educação, ou seja, como se aplica e se insere a temática no contexto da cidadania. Dado o exposto, refletiremos como é deturpada a imagem acerca dos direitos humanos e como há uma má interpretação desenvolvida historicamente. Ressaltando que, mesmo após marcos de extrema relevância como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a nível nacional a Constituição promulgada em 1988, a nossa sociedade continua sendo vitimizada pelos gargalos reproduzidos onde a segregação social viabiliza a falta de informação. As vozes silenciadas necessitam compreender a importância da luta por autonomia política e social, desse modo, é possível salientar que hoje passamos pelas novas expressões dos momentos históricos na qual presenciamos a violação dos direitos humanos, particularmente no Brasil.

Palavras-chaves: educação; direitos humanos; cidadania.

[1] Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Estagiária em Serviço Social do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), Estagiária do Projeto "Prevenção e Enfrentamento à violência contra crianças e Adolescentes: Estratégias de Intervenção na Escola" em Sapé/PB; Bolsista PIBIC/CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS).

[2] Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Estagiária do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH); Pesquisadora do Setor de Estudo sobre Cidadania, Trabalho e Teoria Social (SECTTS); Colunista do Portal Agora PB; e Blogueira do "Entre Versos, Rimas e Poesias".

[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Estagiária do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH).

INTRODUÇÃO

A discussão que cerca os Direitos Humanos se apresenta de maneira relevante para o contexto de cidadania que será refletido no decorrer do texto, bem como, apesar dos avanços existentes no debate, ainda nos deparamos com visões equivocadas no diz respeito a sua real significação e o direcionamento desenvolvido ao longo do tempo. Consideramos primordial resgatar brevemente uma discussão histórica e filosófica dos Direitos como forma de demonstrar a evolução da temática, para em seguida, entrarmos na reflexão da educação em Direitos Humanos. A educação enquanto prática de cidadania contribui significativamente para ampliar discussões acerca dos Direitos Humanos além de fundamentar teoricamente atribuições que revelem o caos que vivenciamos em nossa sociedade. A fundamentação política bem como a forma no qual a mesma intercepta a reflexão do que vem a ser os Direitos Humanos é fator preponderante para que a interpretação da população acerca da temática esteja refletida através do prisma da imediaticidade e consequentemente havendo uma má interpretação o objetivo de conscientizar perde sua essência para se transformar em palavras soltas de pouco conteúdo crítico e metodológico.

Fundamentação Histórica e Filosófica dos Direitos Humanos

Para Dornelles (2006), a fundamentação filosófica dos direitos fundamentais do Homem se encontra desde o início da civilização humana, ou seja, a discussão sobre direitos perpassa um longo processo histórico. Desde o Mundo Antigo, leis de proteção de valores humanos estavam relacionadas com tradições religiosas. E após o surgimento do Jusnaturalismo cristão, a lei humana e os poderes políticos estavam interligados com a proteção de Deus nas ações do soberano. Valores estes ligados com a legitimidade divina que se confundiam com interesses de parcelas em sociedades fechadas, os interesses do soberano, do clero e da aristocracia, também incluindo o interesse público. Classes sociais com direitos distintos, desigualdade social, onde membros de classes dominantes tinham privilégios.

Percebem-se uma variedade ou uma falta de uniformidade no conceito de direitos humanos, denominações atribuídas através de concepções diferentes, sendo impossível uma só fundamentação. Filosoficamente, partem – se três grandes concepções para fundamentar os direitos de cada pessoa:

- **Primeira concepção (Visão Jusnaturalista):** onde os direitos humanos são ideais e independentes do reconhecimento do Estado, em que os homens nascem livres, iguais e dignos, ou através da força natural ou pela obra divina.
- **Segunda concepção (Visão Positivista):** os direitos humanos são fundamentais e essenciais desde que sejam reconhecidos através de um processo legislativo com produto de força do Estado.
- **Terceira concepção (Visão Crítica – Materialista):** os direitos humanos como um processo histórico de conquista através de lutas sociais no momento da ascensão da burguesia, uma crítica ao pensamento liberal.

No século XVII, surgiu uma formulação moderna dos direitos naturais, desconstruindo sua base a partir do direito divino, mas como uma expressão individual do ser humano, onde se desenvolveu o Jusnaturalismo moderno com o pensador inglês Thomas Hobbes. No final do século XVII, com outro pensador inglês John Locke, desenvolveu-se a teoria da liberdade natural do ser humano, onde para ele, a verdadeira liberdade está relacionada com o direito à propriedade e daí nasceu a ideia do cidadão e de uma relação contratual entre os indivíduos. Para Locke, o direito natural à propriedade seria um direito fundamental, pelo o motivo de ceder-se parte das liberdades de proteger sua existência desse direito através do Estado. Na visão filosófica iluminista do pensador Jean-Jacques Rousseau contrapôs a linha de pensamento de Locke, em que para Rousseau a propriedade seria a fonte da desigualdade social, a perda da liberdade.

A burguesia europeia travava lutas contra o Estado, onde criou – se condições para a instituição formal de direitos considerados fundamentais. Direitos esses de satisfação às necessidades da burguesia, em que ao mesmo tempo consolidava o modo de produção capitalista, através disso eram fundamentais a consolidação do Estado Liberal e uma regulamentação dos direitos de cada indivíduo.

A primeira geração nasce em conjunto com Revolução Francesa entre o final do século XVIII e início do século XIX e é o resultado de lutas revolucionárias da burguesia, influenciada pelo iluminismo e pela tradição doutrinária liberal, contra os antigos Estados Absolutistas. A partir daí atribuiu-se condições naturais ao homem, onde se inclui direitos civis e políticos ou direitos individuais. Uma das principais influências da Revolução Francesa foi a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, tendo sua importância para os Direitos Humanos utilizados até os dias atuais.

Nos primeiros setenta anos do século XIX, foi um período de confrontos sociais e contradições políticas, marcados pela consolidação do Estado Liberal e o grande desenvolvimento da economia industrial. A burguesia, no exercício do seu poder no Estado, não mais revolucionária, sentia-se assediada por duas ameaças: de um lado, a visão restauradora dos membros aristocratas que ainda sonhava na reconstrução de poderes do antigo regime; de outro lado, uma massa popular empobrecida e expropriada que não tinha o dinheiro de usufruir das conquistas através das lutas por “Liberdade, igualdade e fraternidade”.

Com o desenvolvimento do modelo industrial surgiu nova classe social, o proletariado, em que trabalhadores eram submetidos às mesmas condições de trabalho. As lutas sociais do século XIX, a burguesia industrial e o Estado Liberal que nada fazia para intervir, possibilitou o crescimento de ideias socialistas, uma igualdade entre categorias diferentes reconhecidos por lei. O direito de liberdade tinha as suas restrições, faltava a efetivação do seu verdadeiro significado, onde para a burguesia, o direito de liberdade estava ligado às atividades mercantis, capacidades produtivas e iniciativas individuais, em que nessa sentido uma direito de propriedade.

No século XIX, os movimentos socialistas europeus e norte-americanos questionavam a contradição entre as declarações de direitos e a realidade vivida por uma sociedade que estava submetida a péssimas condições de sobrevivência, e, além disso, não podia expor livremente as condições em que se vivia.

As lutas operárias pediam a execução dos direitos que já estavam previstas por lei, uma contradição formada, em que se tinha o direito a vida, mas não havia

condições materiais para mantê-la. Com inúmeras reivindicações operárias, exigiu do Estado um posicionamento nas atividades econômicas e sociais.

No início do século XXI, organizações ampliaram o entendimento dos direitos humanos, não mais com apenas direitos individuais, sendo assim, também incorporada uma ideia de direitos coletivos. A segunda geração dos direitos humanos aparece de forma ampliada, incluindo direitos econômicos, sociais e culturais, buscando mecanismos para satisfazê-los. Nesse caso o Estado passa a ter responsabilidade de garantir tais direitos sociais.

Após a segunda geração dos direito humanos e as transformações socioeconômicas e políticas que possibilitaram grandes conquistas para a humanidade, um processo de ampliação de direitos que influenciou reivindicações e lutas democráticas e populares. No século XX após grandes conflitos sociais passam a serem expostas internacionalmente, que exigiam soluções para as contradições na garantia e proteção das liberdades e da vida.

No pós-guerra desenvolveram-se os direitos dos povos que reuniu todas as gerações dos direitos humanos em uma única concepção, sendo eles: direitos de liberdade (direitos individuais), direitos de igualdade (os direitos sociais, econômicos e culturais) e os direitos de solidariedade (novos direitos).

O fim da Segunda Guerra trouxe uma nova era para a sociedade, havia uma complexa realidade e o surgimento de novas necessidades humanas para serem garantidos no conjunto do Estado, indivíduos de diversos setores e as diferentes nações, destacam-se: o direito à paz, o direito ao desenvolvimento e o direito à autodeterminação dos povos, o direito a um meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado e o direito à utilização do patrimônio comum da humanidade. O surgimento desses novos direitos marca a terceira geração dos direitos humanos.

Buscava-se a evolução dos direitos humanos, sendo eles não mais restritos a cada Estado, mas uma expansão internacional dos direitos fundamentais, ou seja, os direitos individuais e coletivos reconhecidos universalmente, uma área de conhecimento ainda estava em processo de formação conceitual até, pela primeira vez, em 10 de dezembro de 1948, ser estabelecida a *Declaração Universal dos*

Direitos Humanos como ideal a seguido por todos os povos e nações. Após esse grande momento histórico, muitos tratados forma desenvolvidos, desse modo, expandindo a discussão e defesa dos direitos humanos internacionalmente.

Para Dornelles (2006, p. 31), “trata-se, portanto, não apenas de enunciar direitos nos textos constitucionais, mas também, de prever os mecanismos adequados para a viabilização das suas condições de satisfação”, desse modo, sendo o Estado órgão responsável pela garantia dos direitos sociais.

Discussão da Educação em Direitos Humanos e Cidadania

Diante de toda a discussão histórica e filosófica dos Direitos Humanos, percebemos o quanto o assunto passou por mudanças que refletem nos dias atuais, como resgate da importância desse debate e de como atingiram a cidadania em suas mais diversas épocas e como são vistas e garantidas hoje. Além de toda documentação que consolida várias discussões avançadas a respeito dos Direitos Humanos e consequentemente, a prática da cidadania com um nível de entendimento mais elevado.

Atualmente, o tema de Cidadania e Direitos Humanos se torna oportuno num país como o Brasil, por toda a polêmica envolvida na temática e na desconstrução de sua verdadeira essência como enfatiza Benevides (1998), no que se refere ao seu reconhecimento, demonstrando seus significados reais para que se insiram em nosso vocábulo da maneira correta, mais precisa. Tal tema se apresenta numa discussão ambígua e deturpada perante a imagem criada acerca dos direitos humanos, que pode ter sua explicação, num processo que emergiu na década de 1970 em a favor dos direitos humanos segundo Aquino e Maciel (2012) na incorporação das lutas dos defensores dos direitos humanos quanto a sua violação e sua má interpretação desenvolvida historicamente, um desses momentos, se apresenta nas mobilizações voltadas para a defesa dos perseguidos, torturados, assassinados, exilados, banidos, durante a ditadura militar por sua militância política. Desse modo, passou a associar a defesa dos direitos humanos aos criminosos comuns, confundindo qualquer preso com presos políticos, mas a consequência disso, também se encontra na ausência de campanha que esclareçam a necessidade do reconhecimento dos direitos humanos em nosso país. Ainda assim, no contexto atual, vale ressaltar que, o que contribuiu para novos avanços sociais

encontra-se na legislação promulgada em 5 de outubro por meio da Constituição Federal de 1988, se tornando um marco no processo de redemocratização no País após a Ditadura Militar.

Atualmente, a temática continua sendo prejudicada, ainda no mesmo sentido de relacionar os direitos humanos com a criminalidade através da manipulação pública, de maneira que, existe um interesse por trás de manter a sociedade alienada, de modo que as pessoas não reconheçam suas condições desiguais e que exista possibilidade de mudança, ou seja, fazendo com que cada cidadão não tenha consciência de quais direitos podem exigir e quais progressos podem surgir a partir disso.

Há necessidade que compreendamos que toda a documentação conquista para consolidar a Educação em Direitos são muito relevantes, visto que, a Declaração dos direitos Humanos de 1948, considera que a dignidade humana deve pertencer a todos assegurando os direitos inalienáveis, a liberdade, e o respeito a condição humana, como igualdade entre todos. Respeitar o indivíduo enquanto ser social, também está estabelecido na LDB (Lei 9.394/1996), que tem como princípio fundamentar que a educação é dever tanto da família quanto do Estado, além de afirmar a importância da educação básica para o desenvolvimento do educando, garantindo-lhe assim, a formação necessária para o exercício de sua cidadania. O Programa de Educação em Direitos Humanos pode ser definida por um conjunto de atividades voltadas a educação como forma de assegurar que o conhecimento e a cultura promova cotidianamente, os princípios fundamentais que regem os Direitos Humanos, no que concerne à igualdade, e universalidade. É fundamental salientar, que todo este processo histórico corrobora para que a Educação em Direitos Humanos consiga acrescer novos determinantes de acordo com as necessidades instauradas, um exemplo, é a contribuição à valorização do indivíduo a partir de suas diferenças, em relação a religião, a etnia, desse modo, a cultura na atualidade é respeitada nas suas mais variadas formas e concepções.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi elaborado em 2003 que coincidiu com o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, em que o seu objetivo teve uma ampla divulgação, envolvendo milhares de pessoas em todos os Estados brasileiros, mas apenas em 2006 quando reformulado, foi lançado em

parceria com a UNESCO, desse modo, emerge em consequência de lutas advindas da sociedade civil organizada por uma política de governo, alicerçada em ações da sociedade civil organizada, procurando desta forma agir em consonância com as aspirações dos mais variados segmentos, para construir uma sociedade onde se consolidem os princípios da democracia, da cidadania, da justiça social. E mais adiante, temos conquistas como: o Decreto nº 7037/2009, após a aprovação do Plano Nacional, a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em DH (Resolução A/66/137/2011) e as Diretrizes Nacionais para Educação Direitos Humanos (Resolução nº1 de 30/05/12), que foram possíveis após os avanços anteriores (os documentos supracitados), possibilitando uma maior abrangência no debate e de sua exigência no meio educacional. Ainda assim, há necessidade de aperfeiçoar o debate não apenas por meio das leis, como na consciência de cada cidadão, pois sua consolidação na cidadania todos os dias através das lutas e discussões voltados para gênero, raça, etnia, dentre outros.

Os direitos de cada cidadão transparecem na sua própria cidadania, no sentido de não serem universais pelo fato de estarem atrelados a uma ordem jurídica-política, determinada e específica. Assim, a cidadania se apresenta de forma política, como dever específico de membros de um determinado Estado, mas que coincidentemente, podem se interligarem com os direitos humanos por sua amplitude e abrangência. Os direitos dos cidadãos diferem dos direitos humanos no sentido de ser socialmente construído, e por não serem naturais, ao contrário do segundo que está extremamente ligada a pessoa em sua universalidade, humanidade, dignidade, como ressalta Benevides (1998).

O reconhecimento dos direitos humanos através da legislação é um avanço, mas que mesmo sem ela, devem ser assegurados, visto que, são conclusivos para favorecer a dignidade humana, unindo a discussão teórica e as práticas para sua efetivação, tendo a necessidade de criar um processo de “consciência social” para que cada pessoa compreenda e respeitem não simplesmente por estarem previstos por lei. São comuns a todos os seres humanos, pelo simples fato de ser humano independente de etnia, sexo, classe social, cor, religião, cidadania política, nacionalidade, opção sexual, ou seja, “são aqueles decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano” (Benevides, 1998, p.6). Na medida em que são naturais, os direitos humanos são históricos no sentido de seu

reconhecimento e mudanças construídas ao passar do tempo, incluindo desse modo, suas lutas e conquistas, inteiramente ligadas ao direito à vida. Após descobertas científicas no campo da genética, as direções dos direitos humanos se alargaram em prol da dignidade humana.

A noção de cidadania está inserida no contexto social, sendo constituído por um empoderamento político, o que implica em participação política de cada cidadão. Assim, se torna uma forma de reconhecer que cada cidadão é sujeito de direitos e que necessita de condições e transparências sociais para exercer sua função social, condições essas que por meio da educação, muito prejudicada no contexto atual sendo um reflexo de momentos anteriores, em que não há interesse de viabilizar esse mecanismo como forma de manter a sociedade aos moldes “de quem desejar”.

A cidadania engloba dois aspectos no que tange a condição humana, e a que se refere à condição política. A condição de gênero, por exemplo, está relacionada à dignidade humana e os direitos propriamente ligados a humanidade de cada pessoa. O respeito à diversidade caracteriza uma dinâmica social de luta e enfrentamento, contra a discriminação, por igualdade de direitos, equidade e respeito. Quanto à condição política, diz respeito a participação social que instiga transformação e democracia intrínsecas a uma capacidade intelectiva crítica, compreensão dos movimentos sofridos na sociedade.

A educação em/para os direitos humanos surge a partir da década de 1990, decorrente das lutas para o reconhecimento e em defesa da dignidade humana e da necessidade de reverter à cultura excludente construída ao longo de história buscando articular e mobilizar os Estados/Nações para a década da Educação em Direitos Humanos que decorreria entre 1995-2004. Como consequência houve reformulações nas leis no que tange a educação, como também programas nacionais, de apoio aos direitos humanos a exemplo: o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH em 1996 e em 2002 numa segunda versão, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH efetivado em 2003, como dito anteriormente.

É nessa perspectiva que as principais discussões em educação para os Direitos Humanos e Cidadania se pautam no objetivo da integração e inclusão social como se tem falado em todas as esferas da sociedade, com a educação não poderia

ser diferente, sendo assim levada em consideração a ideia de aprendizagem/educação ao longo da vida, como intuito de integrar as pessoas “excluídas pela sociedade” no processo de aprendizagem, considerando suas vivencias e pautando-se na troca de experiências como método de incentivo ao respeito mútuo, ao debate, reflexão e a uma (re)construção do sujeito como cidadão crítico e reflexivo, a fim de contribuir consideravelmente para efetivação da democracia.

Nesse sentido, Jacques Delors (2010) nos sugere trabalhar educação numa perspectiva de desenvolver aprendizagem ao longo da vida com base em quatro pilares: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, esses quatro pilares a meu ver, são indissociáveis, entretanto o aprender a ser reforça a nossa discussão pelo fato, de focar principalmente na (re)significação do ser humano e na importância, que o educador deve dar a seu educando como ser sócio-histórico e cultural. Nessa discussão cabe-se ressaltar as 5ª e 6ª Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA V e VI) de 1997 e 2009 que tiveram objetivos bem parecidos no que concerne a ideia de desenvolvimento da aprendizagem de adultos, bem como a perspectiva de que esta aprendizagem seja de forma continua, ao longo da vida, focando-se no ser humano e em seus direitos para um crescimento social justo e sustentável de forma que através do aprendizado os educandos adultos reconstruam a sua identidade dando significado a sua vida e desenvolvendo suas habilidades, se qualificando, abrangendo sua gama de conhecimentos e qualidades para que, possam atender as suas necessidades e do meio onde vivem.

Muito embora, teoricamente tenhamos inúmeros avanços no campo da “educação para a cidadania”, podendo ser citada a introdução da discussão de Direitos Humanos aos sistemas de ensino e suas instituições previsto no 2º parágrafo do Art. 2 das Diretrizes Nacionais, observamos que, ainda há muito em que progredir, visto que algumas escolas continuam a reproduzir o modelo de escola tradicional e jesuítico, baseado na reprodução do conteúdo, tendo o professor como detentor do saber impossibilitando o espaço de livre expressão do aluno e o seu direito de compartilhar suas ideias, bem como não facilita a troca de experiências e debates em sala. Para tanto o debate que acerca a educação para o direito a cidadania, traz como foco principal mediar à aprendizagem do aluno a partir de

experiências já vivenciadas, facilitando a construção do saber de forma a aguçar a criticidade e autonomia do aluno no que concerne os debates acerca do conteúdo transmitido, dessa forma ampliando sua visão de mundo e se fazendo reconhecer como ser, como sujeito histórico, econômico e social, capaz de intervir, opinar e refletir diante situações políticas etc. sendo assim

> A educação, de um modo geral, visa oferecer condições de acesso e de ampliação de cidadania mediante práticas educativas de sistematização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade. Tais práticas são formalizadas no âmbito da escola cuja função primordial é a construção de conhecimentos gerais que permitam aos educandos aprimorarem-se dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade. (SILVEIRA ET AL, apud DIAS, 2008, p. 156)

Justaposto a escola deve ser ambiente de socialização de saberes, cultura e disseminadora do respeito mútuo entre educandos, educadores e comunidade escolar de uma maneira geral, considerando cada um de maneira democrática, para que assim seja efetivado o real intuito de educar para cidadania e, para que esta educação se proponha de forma indiscriminada e integral, visando o processo de desenvolvimento do aprendizado de maneira emancipatória ressaltando a autonomia do alunado com atividades, que busquem a integração e inclusão de todos envolvidos nesse processo.

Educação em Direitos Humanos afirma a cidadania à medida que cada cidadão se reconhece como sujeito de direitos toma consciência de sua estrutura compreendendo de que modo afeta sua vida em sociedade, mas para obter tal êxito, necessita de uma educação crítica com a educação em Direitos Humanos que possibilita um novo pensamento.

A compreensão acerca da dignidade humana são fundamentais e bastantes reflexivas, pois mesmo que não temos o seu conceito concreto, sabemos o momento em que esta se sofre desrespeito. Benevides (1998) discute acerca das características essenciais do ser humano que podem ser compreendidos como dignidade humana, tais como: a racionalidade criativa; o uso da palavra; a mentalidade axiológica; a liberdade; a autoconsciência; a historicidade; a unicidade existencial; enfim, o homem em sua própria finalidade.

Compreender que os Direitos Humanos conquistou espaços ao longo da história não é o mesmo que afirmar que há uma apreensão de seu significado e importância, tendo em vista, que a imagem conquistada e revelada geralmente não consegue abarcar o seu intuito de compreensão: a preservação da dignidade humana.

Os Direitos Humanos não tinha participação em debates muito menos apresentava sua criticidade acerca da sociedade antes do golpe militar de 1964. A inserção desta temática teria como objetivo conscientizar politicamente uma sociedade que se encontrava à mercê da alienação e manipulação política.

> O golpe militar de 1964 fechou um período da história brasileira e abriu outro. Entrávamos em um segundo período histórico, com características marcadamente diferenciadas, pela ruptura brusca e violenta das alianças de classe previamente existentes e do modelo econômico, assim como dos consensos ideológicos vigentes até ali. (SADER, p.77)

Claramente, é possível inferir que o consenso ideológico arraigado no período do golpe militar além de repressiva, descentralizava quaisquer tipos de mobilizações sociais e consequentemente enfraquecia o poder reflexivo e de autonomia que surgisse durante aquele período.

O hiato existente entre a educação e o estado, perpassa as ações afirmativas que tem como prioridade garantir o ingresso e permanência do jovem no convívio escolar, este hiato, contribui para redimensionar a reflexão acerca da importância da participação do estado enquanto

> “[...] Agente educativo, sua função primordial neste campo, nas escolas públicas, buscando sempre aprimorar o patamar de qualidade e ampliar o alcance de sua oferta de ensino-conjugado, inclusive, quando necessário e possível, ações afirmativas direcionadas a grupos sociais específicos aos esforços mais amplos voltados para a universalização; como fiscalizador/avaliador das ações educativas desenvolvidas pela iniciativa privada, exigindo de todas elas desempenho no mesmo nível que aquele a ser encontrados nas escolas públicas requalificadas [...]. (NADER, 2007, p.414).

Embora, a problematização que cerca a educação, esteja na ausência ou precarização das ações afirmativas, confrontar um imaginário que foi criado em

relação ao que é os Direitos Humanos, é também revelar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, para desenvolver suas atividades. As esferas do poder que constitui o Estado acaba por atenuar as expectativas de melhorias nas condições salariais, e na estrutura necessária para a realização de atividades esclarecedoras da sociedade.

Sabe-se que os Direitos Humanos tem como princípio garantir que a condição humana seja respeitada em todas as esferas da vida. O multiculturalismo presente em nossa sociedade expõe a necessidade de garantia de direitos e respeito a pluralidade cultural.

É perceptível que para a sociedade os Direitos Humanos criou uma imagem em defesa dos “agressores sociais”, porém, é fundamental que consigamos relacionar que a questão denominada cidadania, abarca todo o ser humano que necessitar da garantia de seus direitos, de sua dignidade humana.

A dignidade é um valor intrínseco do ser humano, e assegura que todo e qualquer indivíduo possua direitos de forma que uma não detenha mais dignidade do que outra, não sendo afrontada a equidade, a igualdade e o valor atuam em unidade de quem a possui.

O ser humano constrói diariamente sua história, devido a isso, consegue aperfeiçoar sua capacidade reflexiva, cultural, subjetiva e social. O exercício da cidadania está, sobretudo, em como o homem consegue se enxergar enquanto sujeito histórico. A educação em Diretos Humanos possibilita uma compreensão de como esse sujeito pode reconhecer a dignidade humana, cabendo ao mesmo superar a linearidade existente entre sua subjetividade e a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o texto percebe-se uma variedade conceitual dos Direitos Humanos, sendo isso através de concepções diferentes, mas que ainda assim não deixam de ter uma grande importância para a humanidade. As três gerações dos Direitos Humanos são progressos conquistados no decorrer do tempo, demonstram

que os direitos estão interligados entre si e que necessitam não estarem apenas previsto por lei como executados para satisfazer e favorecer aos que deles precisam.

Partimos de momentos anteriores que foram essenciais para os debates atuais que são de extrema importância para os Direitos Humanos, seja por fazê-lo evoluir ou por deturpá-lo, visto que, a temática se insere frequentemente no vocabulário de cada cidadão a partir de ações relacionadas com a mesma. Vale salientar que, apesar ser um assunto aparentemente conhecido, do mesmo modo, necessita-se não apenas discussões científicas, ou seja, somente dentro do mundo intelectual, mas que seja transparecido de forma clara os seus reais significados para a sociedade como um todo, tornando assim, o entendimento mais elevado do tema por todos e desenvolvendo uma maior possibilidade de exigi-los.

A educação em Direitos Humanos é uma prática de cidadania, visto que se resgatam os princípios de humanidade, bem como, introduz uma direção política, sendo favorável às relações sociais na qual se exerce sua função social, cidadão capaz de compreender o social, seus direitos, deveres, progredindo assim para uma sociedade mais igualitária, dando possibilidade de cada sujeito de direito cumprir sua parte no controle social, não sendo obscuro para si, o que se entende por afirmação da participação social e que se faz com o desenvolvimento.

Assim, o Art. 3 das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos da Resolução nº 1 de 30 de Maio de 2012, estabelece que a “Educação em Direitos Humanos tem a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social” fundadas nos princípios de: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental. Integralizar a discussão de educação em seus mais diversos aspectos (como educação básica e superior) é uma tarefa árdua, mas de suma importância para o desenvolvimento reflexivo do que vem a ser os Direitos Humanos. Desse modo, percebemos o quanto a educação em Direitos Humanos é importante para o exercício da cidadania.

REFERENCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria**. Cidadania e Direitos Humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf> Acesso em Dezembro de 2013.

DELORS, Jacques. **Os quatro pilares da educação Pistas e Recomendações.** In: Um Tesouro a Descobrir. Brasília: Unesco, 2010. Pg. 31-32.

DIAS, Adelaida Alves. **Escola como espaço de Socialização da cultura em Diretos Humanos**. In: Direitos humanos: capacitação de educadores. Vol. 2. Fundamentos culturais e educacionais da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. Pág. 155-160.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)

MINSITÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

NADER, Alexandre AntonioGili. **O estado nas políticas educacionais e culturais em direitos humanos:** o papel a ser desempenhado pela escola (pública). In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, El AL.Educação em Direitos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Pg. 413-428.

SADER, Emir. **Contexto Histórico e educação em direitos humanos no Brasil:** da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, El AL. Educação em Direitos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Pg. 75-83.

SEM PALHAÇADA: O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Fernanda Busanello Ferreira[1]

Reivindico a pedagogia como uma forma altamente especializada do brincar[2].

NOTA DE ABERTURA: INSERÇÃO DO LÚCIDO NO ENSINO JURÍDICO - ESCOLHAS AFETIVAS E PRIMEIRAS CONSTRUÇÕES

Os fios com o quais se teceu as histórias relatadas nesse texto merecem ser rememorados e trazidos ao conhecimento do leitor. O que precedeu a trama é, em alguns casos, mais importante do que a peça em si produzida. Esse, contudo, é um juízo de valor demasiado precipitado. Convém avançar antes de realizar mensurações que seriam, nessa altura do escrito, meras induções indevidas. Nas páginas que seguem será apresentada uma experiência lúdica realizada em sala de aula na qual os alunos de graduação em direito[3] foram instigados a produzir um circo para contar os direitos humanos às crianças. Essa prática "eu não a inventei (...) ela simplesmente apareceu dentro de mim, quase pronta", tal como humildemente outrora anunciou Rubem ALVES a respeito de um livro infantil de sua autoria[4]. Da mesma forma, conosco uma espécie de *insight* determinou a atividade. A ideia, contudo, parece ter vindo de uma mistura de vivências anteriores.

O fato de ter passado longos anos lendo livros infanto-juvenis e de ter feito teatro na adolescência certamente foram os responsáveis pelo apreço que essa autora teve quando, ainda aluna de direito, foi apresentada ao texto/desenho desenvolvido pelo genial e saudoso professor Luis Alberto WARAT[5] intitulado "Os quadrinhos puros do direito". O material foi-nos apresentado pelo prof. João Martins Bertaso. A partir de então, as leituras de Hans Kelsen, obrigatórias a todo estudante de direito, instigada em nós pela leitura dos quadrinhos, foi quase uma decorrência lógica, uma curiosidade natural. Dos desenhos inferia-se também uma crítica à escola histórica de Savigny junto à explanação diferenciada da teoria kelseniana. Sob os textos de tais autores nos debruçamos, logo preferindo o olhar kelseniano.

---

[1]A autora é Pós-Doutoranda no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui Doutorado em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: profa.fernanda@gmail.com.

[2] WARAT, Luis Alberto. Democracia e direitos humanos: fragmentos discursivos em torno aos impactos das novas tecnologias na educação de nossa época. In: ?, p. 136.

[3] A prática desenvolveu-se no ano de 2013, na Universidade Positivo em Curitiba, Paraná, no âmbito da disciplina de "Antropologia e Sociologia". Por oportuno, encarto meus agradecimentos ao prof. Roberto Di Benedetto, Coordenador do Curso, pelo apoio à proposta.

[4] Referência ao texto de Rubem Alves "A menina e o pássaro encantado". ALVES, Rubem. A menina e o pássaro encantado. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 2.

[5] WARAT, Luis Alberto. Os quadrinhos puros do direito. In: WARAT, Luis Alberto. Territórios desconhecidos: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p 565-583.

Anos mais tarde, mestrado concluído e ocupando a posição de docente, surgiu a ideia de inverter a lógica e promover uma atividade que fosse centrada nos discentes. Foi então que no ano de 2007 os alunos da disciplina de "Introdução ao Direito" [6] foram desafiados a criarem, eles próprios, charges ou quadrinhos a respeito da teoria de Hobbes e Rousseau sobre a formação do Estado. Os quadrinhos de Warat foram a leitura sugerida aos alunos para servir como inspiração, rememorando nossa experiência pregressa. Cumpre salientar que uma necessidade pragmática impeliu-nos à realização da atividade: tratava-se de uma tentativa de evitar plágios, bem como de atuar pedagogicamente. Esse último objetivo, contudo, ainda apresentava-se como incógnita. Não havia precedente conhecido ao qual se agarrar. Foi uma aposta, na crença de que o novo deve emergir da experimentação. Havia certa intuição ali, uma audácia talvez.

Os discentes, na época, receberam com surpresa, espanto, medo e curiosidade a proposta. Logicamente questionaram seus parcos "dotes de desenhista" e indagaram com veemência acerca da necessidade/razoabilidade da prática no ensino superior. Foi necessário não apenas explicar os fundamentos, mas também coagir para motivar (uma ironia, certamente). Impomos a dinâmica como obrigação, como avaliação da disciplina com pouco valor agregado (1,0 ponto na nota do bimestre), mas de forma a coagir e motivar (paradoxos, paradoxos). Em atenção aos pedidos e flexibilizando um pouco o autoritarismo inicial, a atividade foi parcialmente ampliada para outras formas (poesias e contos). Foi permitida a colagem, o uso de desenhos extraídos da internet, os desenhos "rústicos", mas manteve-se a proposição: a teoria deveria ser apresentada de uma forma original, inovadora e criativa.

Em verdade, a ideia toda adveio de outro *insight* dessa professora. Um dia "apareceu-nos" [7] uma forma de adaptar e ligar pontos da teoria de Hobbes e Rousseau à historinha infantil clássica "Chapeuzinho Vermelho". Estávamos a ler o livro de Marilena CHAUÍ, Convite à Filosofia[8], quando a ideia então, simplesmente, "apareceu dentro de nós" [9]. Em resumo, passamos ao final da aula a contar que no estado de natureza, de acordo com Hobbes, o homem é mau (o lobo mau), sendo que para migrar a um estágio "civilizatório" (em que todos são chapeuzinho vermelho que vão levar doces (...), enfim, o homem bom), precisamos da intervenção do Leviatã (a vovozinha) que passa a nos dizer como se comportar. De outro lado, para Rousseau o homem é bom por natureza (somos todos chapeuzinho vermelho) e o que o tornaria mau (lobo mau) seria quando um deles, cercando um terreno, o intitula de seu. Para Rousseau, então, o inevitável acaba sendo a instituição de um interventor (o Estado/vovozinha). Trata-se aqui de uma redução da própria história inventada, pois não cremos ser necessário dedicar-lhe mais tempo. Importa frisar, contudo, que contar e desenhar a história no quadro não dura mais que cinco ou dez minutos, razão pela qual não se propôs algo que suprimisse uma aula

[6] Essa primeira atividade foi desenvolvida na UNIBRASIL, em Curitiba, Paraná.
[7] A referência novamente é ao Rubem Alves.
[8] CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000, p. 516 e ss.
[9] A referência novamente é ao Rubem Alves.

mais aprofundada sobre o tema. No entanto, a historinha funcionou como um breve recurso de fixação à aula expositiva que a precedeu.

Os efeitos pedagógicos da atividade foram averiguados em prova e pouquíssimos alunos erraram questões relativas às teorias dos autores trabalhados na proposta. Os discentes foram também incitados a dar-nos um *feedbac*k dos quais registro quatro impressões:

> "A princípio detestei a ideia, pois me senti com 06 anos de idade e estudando numa pré-escola; mas depois foi bem proveitoso e ajudou a fixar o conteúdo". (Aluna KFS)
>
> "Quando a sra pediu para fazer um trabalho com desenho eu achei meio infantil e reclamei um monte, e comentando com os colegas percebi que minha opinião era a de todos. No começo achei difícil mas quando me concentrei para fazer vi que não era, demorei mais ou menos uma hora para fazer e sinceramente, (para mim) digo, não acho que acrescentou muito ao que eu sabia, talvez porque foi um trabalho simples e já dominava um pouco o assunto. Porém gostei do resultado e me diverti um monte". (Aluno LDRP)
>
> "Acredito que é sempre mais proveitoso, quando trabalhamos autores opostos, coloca-los em conflito simultâneo, pois salienta as partes de atrito. A execução do trabalho num âmbito mais gráfico força o aluno a entender a teoria para, daquilo, exprimir o central, duma maneira criativa e pactuante". (Anônimo)
>
> "Certamente, este método que mescla arte com Direito foi muito útil para uma melhor fixação do conteúdo. Sem perceber, se preocupando mais com o caráter artístico do trabalho, o conteúdo é melhor assimilado. Mas, isto só aconteceu devido a teoria que nos foi passada anteriormente de forma mais tradicional, que permitiu um melhor apoio para realizar este trabalho". (Aluno DJ)

Como se pode observar dos depoimentos, os alunos receberam a atividade com muita desconfiança inicial, mas quase todos admitiram que o resultado final foi positivo. Cremos que o fato de se esperar apenas "seriedade" no ensino superior, especialmente num curso tradicional como o de direito, indica que essa resistência tenha sido fruto da quebra de expectativas dos discentes com relação ao modo como eles acreditavam que deveriam ser as provas e trabalhos em uma Faculdade. Possivelmente o parâmetro que eles deviam ter em mente são os exames tradicionais como a prova da OAB, questões de concursos públicos (sonho de muitos alunos), mas que encontram oposição, por exemplo, no ENADE que possui uma elaboração mais crítica e reflexiva. De qualquer forma, o resultado que pretendíamos obter foi alcançado e o saldo positivo. Por isso, a atividade foi estendida por mais um semestre, culminando na exposição dos melhores trabalhos nos corredores da Faculdade. Na sequencia reproduzimos um dos trabalhos realizados por um aluno da primeira turma em que a atividade foi desenvolvida (duas charges) que nos parece ser bem interessante por refletir um conhecimento crítico a respeito dos autores, não se limitando a expor os conteúdos das teorias.



(Aluno VCBP)

Note-se, da observação das duas charges, que em Rousseau a crítica é à ideia de vontade geral e suas dificuldades de encontrar consenso no Estado submetido ao povo. No

segundo caso, o Estado hobbesiano é denunciado como opressor ao submeter o povo a uma "vacina de civilidade".

Após essa experiência sucedeu-se outras de menor interesse por focarem menos na centralidade dos alunos (gincana do Poder Judiciário, paródia de música de fixação do conteúdo, etc.). Salienta-se, novamente, que essas atividades sempre ocorreram de forma marginal, como suporte às estratégias consagradas, que sempre foram exaustivamente utilizadas (casos concretos – sentenças, acórdãos; questões de concurso; uso de textos literários, aulas expositivo-dialogadas, etc.).

Contudo, as atividades foram silenciadas devido à divergência de um membro da coordenação do curso que as considerava "estratégias vexatórias" para o renome e seriedade do curso e que discordava do seu possível sucesso pedagógico. Em outra instituição, porém, na qual ingressamos no semestre seguinte (sem abandonar a Instituição anterior), fomos timidamente integrando atividades inovadoras. As mais audazes, contudo, ocorreram no ano de 2013.

Realizamos uma aula no Museu no segundo semestre de 2013. A ideia foi apresentar a teoria do sociólogo Niklas Luhmann a partir das obras de Maurice Escher que estavam em exposição no Museu Oscar Niemeyer em Curitiba, Paraná. Isso se deu no âmbito da disciplina de "Sociologia Jurídica" [10]. Após a aula os discentes foram incitados a desenvolver um trabalho a partir de uma obra de sua escolha (de Escher), ligando-a a teoria de Luhmann. Novamente, pode-se verificar o grande sucesso dos alunos ao responder questões relativas ao sociólogo em prova (não que ela seja um referente absoluto, mas é um indicativo, sem dúvida). Registramos abaixo três relatos discentes acerca da experiência:

> "A aula ministrada no Museu foi muito interessante e, do meu ponto de vista, produtiva. Poder observar através da arte o que a teoria tanto tenta explicar é estimulante, muito embora seja impossível se compreender tudo o que a arte, a teoria e até mesmo a docente reproduzem, o que fica é significativo. A diferença na didática, espaço, ambiente, quando se 'foge' da rotina 'sala de aula' muda o tipo de abordagem, atenção e estímulo, o que só acrescenta positivamente o ensino. Excelente visita e atividades realizadas fora do espaço universitário, e parabéns pela iniciativa" (ALUNA TDSOS).
>
> "Pode ter sido em razão de nós termos tido a nossa primeira aula fora da sala de aula, pode ter sido em razão do ambiente ou, até mesmo, pela aula muito boa da professora, mas esta "aula alternativa" foi muito boa, excelente mesmo. Houve uma descontração e, ainda com a possibilidade de assimilarmos a matéria com as obras expostas, foi muito legal. Todos estavam ansiosos para termos esta aula. Parabéns para a profª. Fernanda e para sua monitora pela possibilidade de termos esta aula, que, inclusive, poderia se repetir!" (Aluno LVDCP).
>
> "A aula foi bastante dinâmica, descontraída e leve, sem deixar de ser boa, centrada e eficaz. Isso, ao menos em mim, faz com que possamos aproveitar mais os detalhes, falar mais e conseguir pensar mesmo diante de uma situação atípica. Gostaria que isso ocorresse mais vezes. Sair da Universidade ajuda a entender que o Direito é um sistema, e a sociologia, está em todo o lugar, ainda que não queiramos isso. Faz com que, ao menos tenhamos a oportunidade de quebrar a

[10] A partir de então todas as experiências relatadas foram desenvolvidas no Curso de Direito da Universidade Positivo em Curitiba, Paraná.

> barreira da teoria, já que estudar não pode ser um processo isolado sobre a percepção que construímos sobre o resto do mundo. Foi lindo conhecer Escher, ele é incrível como artista. Curitiba ajudou muito...Foi um tempo de qualidade, definitivamente" (ALUNA AS).

Note-se que os alunos, mais adiantados no curso (sexto período), produziram relatos com maior riqueza de detalhes se compararmos aos relatos anteriores produzidos por alunos do primeiro período. Dessa vez, contudo, não houve nenhuma objeção à atividade que foi realizada num ambiente interno do Museu propício para debates (havia cadeiras e data show). Destaca-se que muito embora estivéssemos dentro do espaço das exposições e muitas pessoas circulavam por ali, o que poderia ter dispersado os alunos e baixado o rendimento da aula, isso não ocorreu. Chama a atenção também que essa tenha sido a primeira experiência em três anos de curso que os alunos tenham dito que fugiu de um ambiente acadêmico por excelência, o que por outro lado, contribuiu para o "sucesso" da experiência.

Já no âmbito da disciplina de "Antropologia e Sociologia", disciplina anual, outra atividade foi desenvolvida: uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre de 2013. No primeiro semestre, os alunos foram incitados a criar um trabalho inovador, dessa vez tendo como ponto de partida a teoria de Durkheim. À diferença da primeira prática por nós realizada, nessa não se colocou nenhum limite ao tipo de atividade (quadrinhos, charges), apenas fixou-se que deveria ser num formato fora do tradicional, criativo e explicativo.

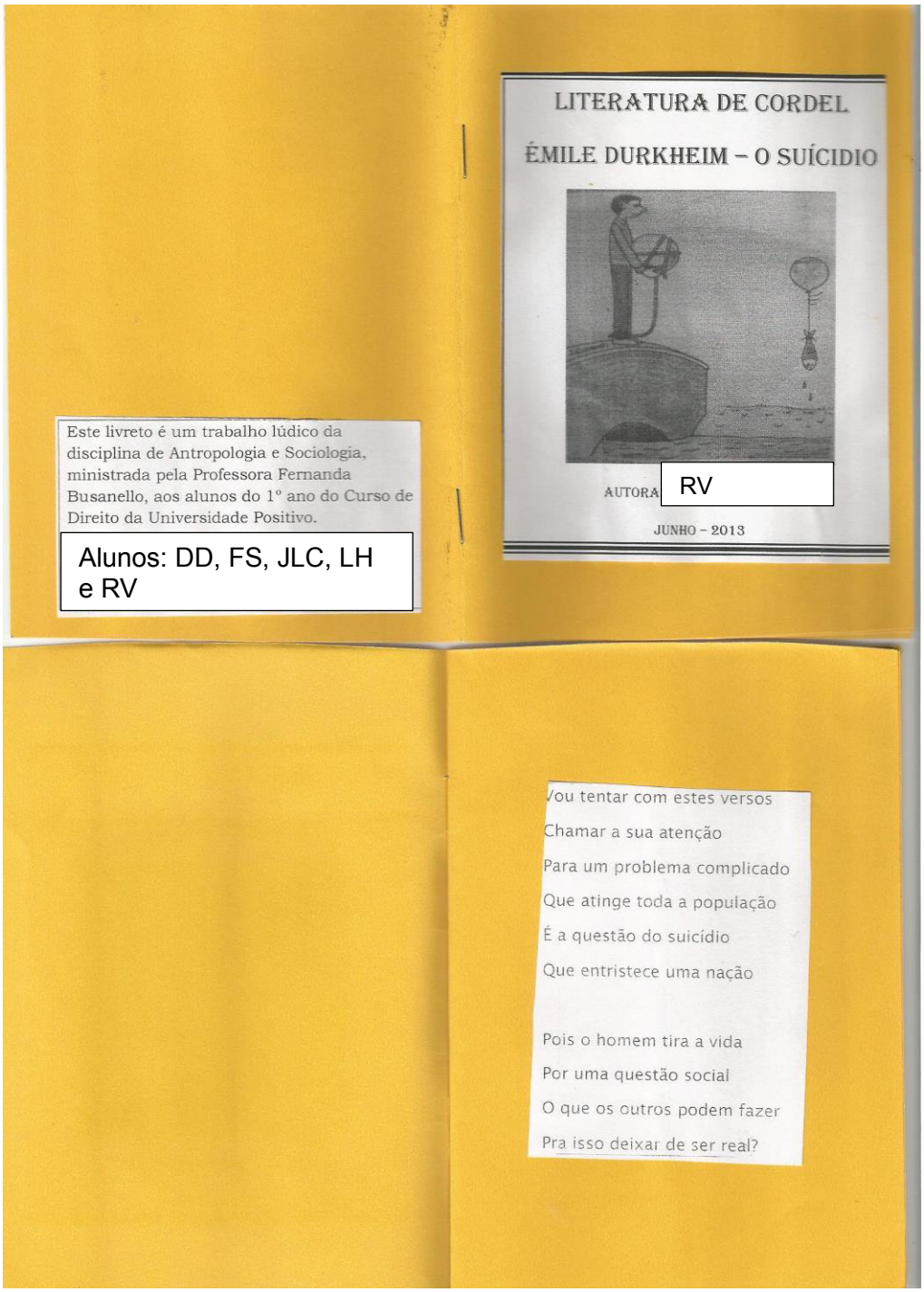
O trabalho foi ajustado com os alunos para somar outra função, além das tradicionalmente estipuladas: seria apresentado como aula de revisão para a prova. Esse fato aumentou a responsabilidade dos discentes que abdicaram de uma revisão com a professora para realizar uma revisão com auxílio dos colegas.

No dia marcado para a realização da atividade, desenvolvida no auditório da Universidade, logo fomos surpreendidos positivamente. As apresentações foram de alto nível, de uma forma geral, e a aula acabou sendo muito dinâmica e instrutiva. Registraremos três dos trabalhos produzidos apenas para fins ilustrativos da atividade.

O primeiro trabalho constitui-se em um vídeo produzido pelos alunos denominado "Sacirilo – um saci inserido na sociedade" que está disponível no link http://www.youtube.com/watch?v=-dZHWl_Q2Z0. Nele desenvolveu-se a ideia dos fatos sociais como um conjunto de padrões culturais que são generalizados, externos aos indivíduos e impostos coercitivamente, seguindo-se a uma crítica social, retratando que muitos dos que não conseguem se adequar aos padrões cometem o chamado por Durkheim de suicídio egoísta.

O segundo trabalho que trazemos a conhecimento foi um cordel, confeccionado por uma aluna, de origem nordestina, que fez questão de trazer sua cultura para conhecimento dos colegas paranaenses. A aluna apresentou um pouco da cultura do cordel, leu ao som de uma música típica e aproveitou para imprimir uma discussão a respeito de como o próprio grupo concebe a cultura diferente, como se opõe e desconhece outra cultura que não a local.

O terceiro trabalho que se apresenta é um simples quadrinho explicativo da teoria de Durkheim. Importa, contudo, frisar que todos os trabalhos desenvolvidos apresentaram críticas às ideias do autor, manifestando-se contra a padronização moral, ultrapassando, novamente, a mera reprodução das teorias, como se pode ver na sequência:


LITERATURA DE CORDEL
ÉMILE DURKHEIM – O SUÍCIDIO
AUTORA RV
JUNHO – 2013
Este livreto é um trabalho lúdico da disciplina de Antropologia e Sociologia, ministrada pela Professora Fernanda Busanello, aos alunos do 1º ano do Curso de Direito da Universidade Positivo.
Alunos: DD, FS, JLC, LH e RV
Vou tentar com estes versos
Chamar a sua atenção
Para um problema complicado
Que atinge toda a população
É a questão do suicídio
Que entristece uma nação
Pois o homem tira a vida
Por uma questão social
O que os outros podem fazer
Pra isso deixar de ser real?

Reproduziremos, na sequência, o texto completo do cordel para conhecimento do leitor. Da sua leitura pode-se perceber uma preocupação dos alunos com os impactos sociais advindos do suicídio egoísta. Essa questão foi problematizada em sala a partir de uma questão de vestibular a qual trazia um artigo em que a autora (Susie Orbach) discutia o padrão estético atual

e a bulimia. O texto, já articulado na questão elaborada com a teoria de Durkheim, colocava em discussão esses padrões como construções culturais. Da mesma forma o grupo apresentou essas indagações em forma de cordel, como se pode evidenciar:

"Vou tentar com estes versos
Chamar a sua atenção
Para um problema complicado
Que atinge toda a população
É a questão do suicídio
Que entristece uma nação

Pois o homem tira a vida
Por uma questão social
O que os outros fazer
Pra isso deixar de ser real?

Pra quem fica é complicado
Entender que o outro se matou
Mas o problema é muito maior
Que apenas a própria dor

Há muito tempo atrás
Um cabra muito de longe
Com o nome de Durkheim
Estudando o suicídio
Disse que ele era social

Mas se a questão é social
Dessa vida complicada
Só se tira a própri vida
Pra num matar toda a
cambada

Quero que vocês entendam
Para o inferno eu não vou
Pois o caos que aqui ficou
Fez-me ver que em paz estou

As questões não resolvi
Mas vocês agora vão pensar
Se da forma que está
Vai dar pra continuar

As cobranças são muitas
Os padrões inalcançáveis
O que tinha não era vida
Pelo menos tenho paz

É preciso que respeitem
Toda essa diferença
Assim todos ficam vivos
Vivendo com ordem e decência

Ainda tem o fato do dinheiro
Afinal é ele quem te dá status
Até hoje não entendi
Pra que todo esse espetáculo

Mesmo com a sociedade
Sempre em plena evolução

Existe um tal preconceito
Que assola a nação
Descriminando todo homem (sic)
Que não segue seu padrão

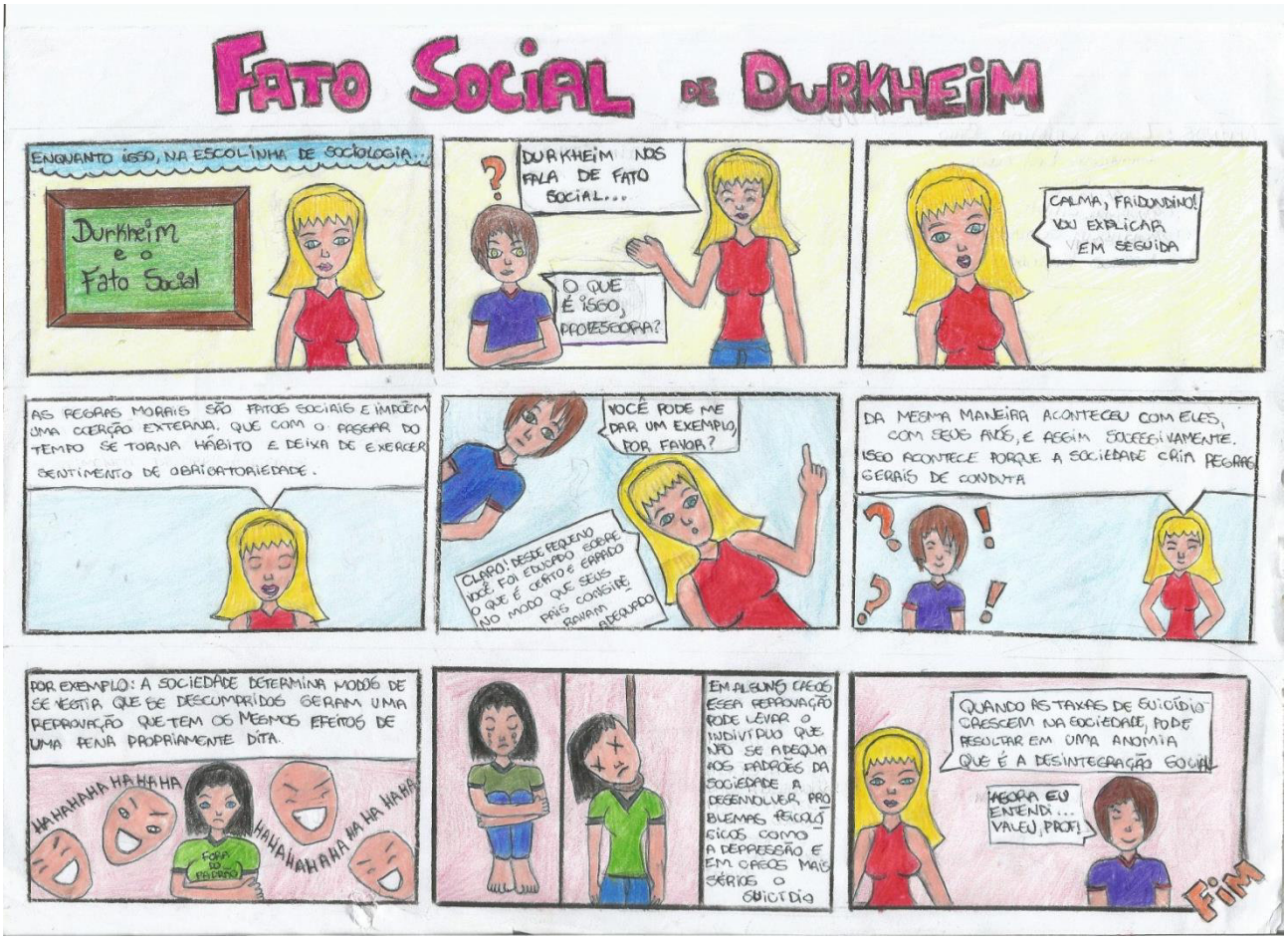
E uma hora vão cobrar
Te chamar de deslocado
Se você não se igualar
Te tacharão de antiquado

E se seu psicológico
Bom não estiver
A pressão vai ser tão forte
Que a saída vai ser a morte

Parece tudo bobagrm
É o que muitos acham
Por isso quando as cordas lhe
olham
Parece até que lhe abraçam

Mas tudo não tá sem jeito
O desespero pode mudar
No alento de um amigo
Descobrir que a vida pode continuar

Vai ver o suicida
Buscava só atenção
Conseguiu em seu último ato
Mas nem viu a repercussão" (Aluna RV).


FATO SOCIAL DE DURKHEIM
ENQUANTO ISSO, NA ESCOLINHA DE SOCIOLOGIA...
Durkheim e o Fato Social
DURKHEIM NOS FALA DE FATO SOCIAL...
O QUE É ISSO, PROFESSORA?
CALMA, FRIDUNDINO! VOU EXPLICAR EM SEGUIDA
AS REGRAS MORAIS SÃO FATOS SOCIAIS E IMPÕEM UMA COERÇÃO EXTERNA, QUE COM O PASSAR DO TEMPO SE TORNA HÁBITO E DEIXA DE EXERCER SENTIMENTO DE OBRIGATORIEDADE.
VOCÊ PODE ME DAR UM EXEMPLO, POR FAVOR?
CLARO! DESDE PEQUENO VOCÊ FOI EDUCADO SOBRE O QUE É CERTO E ERRADO NO MODO QUE SEUS PAIS CORRIGIRAM AGIRAM
DA MESMA MANEIRA ACONTECEU COM ELES, COM SEUS AVÓS, E ASSIM SUCESSIVAMENTE. ISSO ACONTECE PORQUE A SOCIEDADE CRIA REGRAS GERAIS DE CONDUTA
POR EXEMPLO: A SOCIEDADE DETERMINA MODOS DE SE AGIR A QUE SE DESCUMPRIDOS GERAM UMA REPROVAÇÃO QUE TEM OS MESMOS EFEITOS DE UMA PENA PROPRIAMENTE DITA.
HAHAHAHAHAHA
FORA DO PADRÃO
HAHAHAHAHAHA
EM ALGUNS CASOS ESSA REPROVAÇÃO PODE LEVAR O INDIVÍDUO QUE NÃO SE ADEQUA AOS PADRÕES DA SOCIEDADE A DESENVOLVER PROBLEMAS PSICOLÓGICOS COMO A DEPRESSÃO E EM CASOS MAIS SÉRIOS O SUICÍDIO
QUANDO AS TAXAS DE SUICÍDIO CRESCEM NA SOCIEDADE, PODE RESULTAR EM UMA ANOMIA QUE É A DESINTEGRAÇÃO SOCIAL
AGORA EU ENTENDI... VALEU, PROF!
FIM

(Alunos LCG, GB, MB, AZ, NS e IK).

A respeito dessa atividade os alunos também foram convidados a dar *feedbacks*. Cumpre registrar que esses retornos sempre foram admitidos na forma do anonimato para que não houvesse medo de retaliações às críticas produzidas (as quais são muito úteis à melhoria da atividade em semestres subsequentes). Facultou-se sempre a identificação, mas alguns alunos faziam questão de pessoalizar seu discurso, contudo optamos por indicar apenas suas iniciais e não expô-los, como se pode notar nos depoimentos precedentes. Destacamos, para fins de análise, três opiniões acerca da prática narrada:

> "Achei esse método de ensino maravilhoso, porque é uma maneira diferente e divertida de se aprender o conteúdo. Sabemos que os textos são necessários, porém com essa atividade lúdica o conhecimento fixou-se mais nas nossas mentes, foi mais produtivo do que apenas ler e resumir" (Anônimo).
>
> "No princípio, quando foi apresentada a proposta sobre o trabalho lúdico, o grupo achou um pouco inconveniente, de certa forma algo inútil. Mas, observando os resultados, tanto na equipe, quanto no todo achamos muito legal e útil, sabendo que podemos aprender sobre uma matéria de diversos modos, com todos participando. Muito legal a ideia! E também é interessante a interação dos grupos, etc." (Anônimo).
>
> "Profª., achei superlegal e confesso que inicialmente não "botei muita fé", mas depois vi como foi interessante e bom o nível do trabalho e como eu aprendi. Eu achei a ideia de fugir da sala uma forma diferente e descontraída de aprender. Adorei" (Anônimo).

Identificamos uma satisfação generalizada da turma. Houve dois contratempos, apenas, nessa situação, sendo um bem preocupante. A primeira situação foi de um aluno que alegou desconhecer a atividade, contudo, como a Faculdade possuía um sistema de portal na internet no qual constam avisos, essa divergência foi logo sanada. Preocupa o segundo caso. Tivemos um grupo que apresentou um trabalho como próprio, mas que, na verdade, foi retirado da internet. Chama a atenção que foram os colegas que produziram as denúncias de tal fato. Essa situação isolada, contudo, não apaga o êxito do trabalho, embora indique que deva haver um cuidado docente mesmo quando se propõe um trabalho diferenciado. Por outro lado, é certo que o número de plágios fica reduzido quando as demandas não correspondem às ofertas *onlines*. Ainda, como a atividade não era individual, há sempre o risco do "efeito carona".

O fato de atividade, novamente, ter sido exitosa no que tange às avaliações, além de terem motivado os alunos, levou-nos a voltar a acreditar na construção de estratégias lúdicas como incremento didático. Nessa atividade em específico, foi extremamente motivador verificar que a turma que mais apresentava dificuldade relacional e de notas foi a que teve, no conjunto, o maior número de bons trabalhos produzidos, o que nos pareceu denotar que os alunos não estavam sendo devidamente motivados e explorados em suas potencialidades pelo excessivo uso do método tradicional de avaliação.

Meses depois desse trabalho com as turmas simplesmente “apareceu-nos” [11] outra ideia, qual seja, a de instigar os alunos a produzirem uma atividade que extrapolasse a sala de aula e tivesse um cunho social. Nasceu em nós a ideia de produzir um circo para contar os direitos humanos às crianças. Esse trabalho, contudo, merece uma apresentação a parte.

RESPEITÁVEL PÚBLICO – UM CIRCO PARA CONTAR OS DIREITOS HUMANOS E CULTURAIS ÀS CRIANÇAS: O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Ao que tudo indica tem razão DE GIORGI ao anunciar que “cada transformação é modificação de uma transformação precedente” [12]. Por tal motivo, tornou-se impossível contar a experiência que segue sem contextualizar suas gêneses que são também experiências adquiridas as quais permitiram sucessivas práticas melhoradas.

As turmas que foram incitadas a produzir o circo foram as mesmas que haviam realizado o trabalho sobre Durkheim, o que por um lado facilitou a aceitação da proposta, a qual não foi ainda assim unanimemente acolhida. Em turmas que giravam em torno de quarenta e cinquenta alunos tivemos aproximadamente cinco alunos em cada uma que se opuseram à realização da atividade, preferindo fazer uma prova tradicional. Ocorre que, radicalizando as experiências anteriores, propomos substituir a prova bimestral pela atividade. A proposta seria a de criar um circo para contar os direitos humanos e aspectos culturais às crianças atribuindo uma nota coletiva aos participantes, os quais poderiam distribuir-se de forma a explorar suas diferentes potencialidades (de roteiristas, atores, maquiadores, decoradores, músicos, figurinistas, iluminadores, etc.). Os alunos que foram voto vencido tiveram que se submeter ao trabalho. Essa atitude, um tanto arbitrária, apenas se justificou porque essa autora teve que deixar a Instituição antes do final do último semestre letivo por ter ingressado no pós-doutoramento. Caso não fosse essa a circunstância, certamente, seria dada a possibilidade aos alunos de escolherem se desejavam prova ou trabalho lúdico (o que por vezes poderia ter comprometido a proposta, não há como ter certeza).

A atividade teve nota agregada de 6,0 (seis pontos), a qual inicialmente seria pensada como nota única para toda a turma a depender do seu desempenho coletivo. Mais tarde, contudo, a nota teve que ser desmembrada em 4,0 (quatro pontos) coletivos e 2,0 (dois pontos) individuais, a fim de minimizar o “efeito carona”. Cumpre referir que as discussões antropológicas realizaram-se na forma de seminários apresentados pelos alunos após o circo (integralizando a nota do último bimestre), com valor de 3,0 (três pontos), tendo sido avaliada ainda a resenha de um livro sobre cultura (totalizando 1,0 – um ponto).

[11] A referência novamente é ao Rubem Alves.
[12] DE GIORGI, Raffaele. *Direito, tempo.* *Op. Cit., p. 56.

Para ser melhor entendido, porém, o sentido desse trabalho realizado com as turmas deve ser buscado nas primeiras aulas da disciplina de “Antropologia e Sociologia” que se centrou em perpassar a teoria e as críticas aos principais sociólogos e antropólogos, interligando os contextos históricos daquelas discussões ao fenômeno jurídico. Um dos principais pontos abordados, no âmbito da contextualização, foi a mudança paradigmática do século XIX, bem como as diferentes fases do ensino jurídico (bacharelismo e tecnicismo). A todo o momento, reforçaram-se com os discentes as questões relativas à alteridade e da necessidade de um ensino humanista, para o qual contribuem as disciplinas formativas como a por nós ministrada. Sentíamos, contudo, uma dificuldade. Todas as tentativas que eram feitas para aproximar os alunos da compreensão daquilo que queríamos relatar não conseguia ultrapassar o mero discurso. Em outras palavras, carecíamos de uma práxis elaborada para dar sentido real ao que possa ser lido como humanismo e alteridade.

Esse paradoxo entre um discurso desconectado de uma prática efetiva logo foi percebido pelos alunos. As turmas, então, passaram a sinalizar a intenção de realizar uma atividade social, de forma que os conhecimentos fossem postos a serviço de outras pessoas, transcendendo os muros da Universidade. Partiu dos alunos a ideia de realizar uma atividade interdisciplinar, aliando os conteúdos aprendidos nas disciplinas de “Pessoas, Bens e Negócios Jurídicos”, mais especificamente no que tange aos direitos de personalidades, aos conteúdos da nossa disciplina, bem como aqueles apreendidos em “Política, Estado e Constituição”, especialmente no que dizia respeito aos direitos fundamentais e aos direitos humanos. A ideia inicial foi realizar uma “Ação Social” na comunidade carente vizinha à Instituição na qual os alunos estudavam. Vários fatores, contudo, impediram que essa sugestão fosse concretizada. Mas os discentes seguiram animados e solicitavam que pensássemos em alguma atividade. Foi dessa forma que nasceu a ideia do circo. Ela “apareceu” dentro de nós a partir de uma demanda do alunado.

Como já referimos, a atividade foi abraçada pelos alunos que dispunham de, apenas, quatro aulas para viabilizar a proposta. Numa primeira aula procedemos a uma organização da atividade em três esferas: 1) dividimos os alunos em equipes por afinidade de interesses, por exemplo, maquiadores, atores, roteiristas e etc., 2) definimos o público alvo da apresentação, perfil etário, condição social, local da apresentação e etc., e 3) elegemos as temáticas que seriam abordadas na encenação teatral e o núcleo duro dos personagens (palhaço, domador, mágico, etc.). A partir daí cada turma começou a organizar o circo partindo dos grupos individuais e concatenando as ideias num fórum central de discussões que foi também criado como página do *facebook*. Como as questões centrais já haviam sido definidas foi possível iniciar de imediato as pesquisas para a criação de roteiro, personagens e demais detalhes. As duas aulas restantes foram utilizadas como ensaio, sendo que na quarta aula realizaram-se as apresentações.

Nos dias determinados as crianças de escolas carentes foram levadas por um ônibus da Universidade até seus auditórios onde pipocas e doces as aguardavam e colaboravam para que o clima circense contaminasse os pequenos aprendizes. Ali os alunos demonstraram todo o seu

potencial: atuaram, criaram os textos, as músicas, as maquiagens, desenvolveram os figurinos, enfim, foram os protagonistas. A atividade foi um sucesso, então, não só pelo alto nível das propostas apresentadas, como também porque criou uma atmosfera de união e sensibilização nas turmas que relataram ter sido aquela uma oportunidade única e emocionante. O contato com as crianças tocou profundamente os discentes que se realizaram com as demonstrações de carinho no final das apresentações, como se leu em diversos depoimentos entregues como feedback da atividade. Relatamos abaixo duas impressões dos alunos a respeito da proposta:

> "O desenvolvimento do circo, além de apresentar os Direitos Humanos, serviu de exemplo para própria turma. Pela primeira vez ao longo do ano, tivemos a oportunidade de nos ajudarmos e nos unirmos nem que fosse apenas para o desenvolvimento da atividade. Eu assisti todos os ensaios e pude perceber o quanto a turma conseguiu evoluir" (Aluna NDC).

> "Acredito que a ideia de criação do circo dentro da sala de aula foi muito boa, visto que proporcionou maior integração entre a turma, bem como aumentou o espírito de equipe, fazendo com que todos fizessem a sua parte e contribuíssem para que o trabalho fosse realizado da melhor maneira possível. Penso que o tema do trabalho possui grande relevância, e modo que pudemos percebê-lo durante a elaboração da apresentação, em que a tolerância com o próximo se fez presente e necessária, mediante dificuldades tanto na hora dos atores ensaiarem quanto na formulação das falas e cenas. Sendo assim, penso que foi muito válido a experiência de tentar fazer algo novo, mesmo que em um pequeno espaço de tempo, e tentar passar e ensinar alguns valores – os quais ainda estamos todos aprendendo – para as pessoas que são de fora do ambiente acadêmico" (Aluna NCR).

Cumpre salientar que as atividades de ensino a respeito da proposta (temas de direitos humanos, cultura, etc.) já haviam sido realizadas na modalidade convencional não só dentro da nossa disciplina, mas em todas as disciplinas que compunham a grade curricular do primeiro ano do curso. Contudo, para criar os roteiros os alunos tiveram que aprofundar os conhecimentos e ler além da Declaração Universal dos Direitos Humanos outros textos e instrumentos normativos que dispunham sobre o tema. Houve aqui a necessidade de uma pesquisa bibliográfica mais intensa. Foi apenas a partir dessa concatenação entre ensino e pesquisa que pode ocorrer a atividade de extensão narrada. Convém frisar que a atividade estava inserida no contexto de ensino, todavia, sendo um momento de produção ativa do conhecimento pelos alunos.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, aliás, é prolatada no texto constitucional e juntamente com a autonomia universitária parece formar as bases principiológicas do ensino superior. Contudo, a primazia dada ao ensino e à pesquisa em detrimento da extensão é ainda evidente. Os critérios de avaliação docente ainda subvalorizam as atividades de extensão, vistas como inferiores às práticas de pesquisa. Relatos de experiências de extensão, como este, ainda são lidos com desprezo e ranços de inferioridade, como meros experimentos, devido ao pouco espaço para relatar as atividades e embasá-las teoricamente da mesma forma como se dá com as mais tradicionais pesquisas teóricas. Mas, mais gritante ainda, é o fato de que não se gerou um espaço fecundo em que se associe ensino, pesquisa e extensão como lados da mesma

moeda. Há uma dissociação desses três pilares educacionais o que dificulta que se realize integralmente a função social do conhecimento. O que a extensão permite, como via de mão dupla, é que haja uma troca de conhecimentos com a sociedade de forma a não só transformar o mundo, mas ser por ele transformado. A extensão permite tirar as pesquisas dos armários e pô-las para ventilar. E as práticas de extensão devem ser alicerçadas em conhecimentos adquiridos pelas práticas de ensino. Essas podem também aliarem-se como no modelo aqui apresentado. Só assim, parece-nos se garantirá a autonomia, a emancipação dos discentes e o cumprimento da função social da Universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas entrelinhas desse texto, pode-se ler uma apologia ao docente como construtor de práticas efetivamente libertárias de ensino. E estamos com Warat, segundo o qual "o que menos pode ter um educador é uma alma de jurista" [13]. A tarefa social docente implica, portanto, compromisso com a criatividade[14]. Criticam-se os manuais didáticos para ensinar o direito, mas não se abandona os manuais sobre como ministrar aulas, sobre como produzir trabalhos e com isso se limita a criatividade, ativa-se a alma de jurista.

O modelo de ensino atual, e isso não só no direito, é o modelo da memorização. Contudo, como afirma DE GIORGI[15], a memória não é sinônimo de recordação, mas sim a unidade da distinção entre recordar e esquecer[16]. A memória pode ser indicada como um esquecer seletivo. Sua função, ao contrário do que se costuma imaginar, não seria a de lembrar, mas, sobretudo, a de esquecer. Como no conto de Jorge Luis BORGES[17] que relata o caso de Funes, o qual ao cair de cavalo fica paraplégico e começa a rememorar cada detalhe, vindo a falecer; lembrar-se de tudo é fastigioso, impede o pensar, toma a mente de detalhes que seria melhor esquecer. A memória, portanto, permite o esquecimento e, eventualmente, alguma lembrança. A memória opera sempre e continuamente fazendo com que se selecione algo em detrimento de outro algo. O esquecer também é seletivamente ativado continuamente.

Um ensino focado na memorização é fadado ao esquecimento, pois a função da memória é a de um esquecer seletivo. Há, portanto, que se dar crédito a novas práticas, como as lúdicas, ultrapassando um ensino centrado na passividade dos alunos para um ensino que os coloque como protagonistas. O que se propôs nesse artigo foi uma postura pedagógica criativa,

[13] WARAT, Luis Alberto. Democracia e direitos humanos: fragmentos discursivos em torno aos impactos das novas tecnologias na educação de nossa época. In:
[14] ALMEIDA, Marina Côrea de. A crítica ao ensino jurídico e a construção do novo: perspectivas para o século XXI pensadas a partir da pedagógica libertadora de Enrique Dussel e da pedagogia do novo de Luis Alberto Warat. SANTOS NETO, Arnaldo Bastos (Org). *Novos direitos*: Revista técnico-científica do Instituto de Ciências Jurídicas da UNIFAN, Aparecida de Goiânia, v. 2, n. 02, 2011, p. 59.
[15] DE GIORGI, Raffaele. *Direito, tempo e memória*. Trad. Guilherme Leite Gonçalves. São Paulo: Quartier Latin, 2006, p. 54.
[16] Id., p. 59.
[17] BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: *Prosa completa*. Vol. 1, Barcelona: Brugera, p. 477/484.

"experiências lúdicas que permitiram conectar práticas de aprendizagem com o controle mágico do mundo (...) uma experiência básica de viver apoiada numa magia interior que permite ao Eu surpreender-se a si mesmo" [18]. O encantamento é o resultado final dessa proposta de ensino, pesquisa e extensão que, longe de ser uma proposta totalitária, abre caminhos para que tenhamos "asas na cabeça", professores e alunos. A única forma de aprender a sentir é sentido. A única forma de humanização e alteridade possível é experimentar, é viver, é protagonizar os risos, os dramas. Esse foi o objetivo do circo. Foi uma proposta humana, demasiadamente humana, descentralizada da figura do professor. Foi uma experiência lúdica e evocada como pedagogia do brincar (falando muito sério). Salve Warat! A ele dedico essas histórias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina Côrea de. A crítica ao ensino jurídico e a construção do novo: perspectivas para o século XXI pensadas a partir da pedagógica libertadora de Enrique Dussel e da pedagogia do novo de Luis Alberto Warat. SANTOS NETO, Arnaldo Bastos (Org). *Novos direitos*: Revista técnico-científica do Instituto de Ciências Jurídicas da UNIFAN, Aparecida de Goiânia, v. 2, n. 02, 2011.

ALVES, Rubem. A menina e o pássaro encantado. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: *Prosa completa*. Vol. 1, Barcelona: Brugera.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

DE GIORGI, Raffaele. *Direito, tempo e memória*. Trad. Guilherme Leite Gonçalves. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

WARAT, Luis Alberto. Democracia e direitos humanos: fragmentos discursivos em torno aos impactos das novas tecnologias na educação de nossa época.

_____. Os quadrinhos puros do direito. In: WARAT, Luis Alberto. Territórios desconhecidos: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

[18] WARAT, Luis Alberto. Democracia e direitos humanos: fragmentos discursivos em torno aos impactos das novas tecnologias na educação de nossa época. In: ?, p. 137.

EDUCAÇÃO PRISIONAL: O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO E À JUSTIÇA

José Heleno Ferreira
Fundação Educacional de Divinópolis –
Unidade associada à Universidade do Estado de Minas Gerais

1. INTRODUÇÃO

A ineficácia, as situações de violência e a incapacidade para alcançar a meta de ressocialização dos internos são características marcantes do sistema penitenciário brasileiro. A superlotação das celas, as precárias e insalubres instalações físicas e a falta de preparo dos profissionais que zelam pela segurança do local transformam as prisões em “cemitérios de vivos”, expressão largamente utilizada por homens e mulheres presos no País.

Numa situação como essa, torna-se um desafio garantir o direito à educação escolar para aqueles que estão presos. A educação escolar tem um papel fundamental na reabilitação dos internos. Além de propiciar melhores condições de empregabilidade após a saída do sistema penitenciário, a escolarização deverá também oferecer aos apenados oportunidades de conhecer seus direitos e deveres e de discutir os princípios éticos que devem balizar a vida em sociedade.

Dados estatísticos revelam que a maioria dos condenados não possui escolarização básica. A Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, em relatório publicado em 2006, apresentando dados colhidos pelas Assembleias Legislativas do País e pela Comissão da Pastoral da Terra, revela que mais de 50% dos presos não possuem escolarização primária completa. Em alguns estados, o índice de analfabetos ou de pessoas que não possuem escolarização alguma, embora saibam ler escrever, chega a 19%.

Este texto, contando com as contribuições do trabalho de conclusão de curso do pedagogo Thiago Meneses, no Instituto Superior de Educação de Divinópolis – ISED, sob orientação do autor do artigo, busca analisar a educação escolar nos presídios na cidade de Divinópolis (MG). Aqui também é discutida a importância da escola para o recuperando privado de liberdade, bem como a necessidade de inserir a educação escolar nos presídios como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Para isso, recorre-se à leitura de Carreira (2009) e Hora (2007), que discutem a questão da educação nas prisões brasileiras, além de Claude (2005), que aborda o direito do apenado de estudar. Em relação à legislação que ampara a educação escolar nos presídios, foram analisadas a Lei de Execução Penal (LEP), lei nº 7210, de 1984, mais especificamente no que tange à educação escolar nos presídios, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394, de 1996.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENCARCERADA

A superlotação e as precárias instalações físicas das penitenciárias brasileiras são conhecidas pela população do País e, mais do que isso, aceitas com naturalidade. O senso comum, inclusive, muito mais do que se indignar com a forma como são tratados os aprisionados, costuma corroborar a defesa, feita em larga escala nas redes sociais e na mídia, de que os presos significam um custo muito alto para o Estado e que têm melhores condições de vida do que os trabalhadores braçais em liberdade. As manifestações de apoio aos presidiários costumam ser rebatidas com argumentos como esses: via de regra, o aprisionado não é visto como cidadão e muito menos como um sujeito de direitos.

Outra faceta das penitenciárias do País é aquela marcada pela ideia de corrupção e violência entre os homens e mulheres que lá estão presos e também por aqueles que lá trabalham. Se consideramos o presídio como um espaço de reeducação, podemos afirmar que carcereiros e agentes de segurança, entre outros profissionais que atuam nesse espaço de "ressocialização", devem estar preparados para um trabalho educativo, de formação humana e, em se tratando de uma instituição prisional, preparados para um trabalho reeducativo. Esta tarefa pressupõe um profissional com uma formação sólida no campo dos direitos humanos, da antropologia e das Ciências Humanas em geral, ainda que não estejamos aqui nos referindo à formação acadêmica. Infelizmente, a realidade empiricamente constatada nos presídios ou mesmo as notícias divulgadas pela mídia são suficientes para que possamos afirmar que esses profissionais nem sempre estão aptos ao cumprimento da atividade que exercem.

Para alcançar os objetivos de reeducação e ressocialização dos homens e mulheres presos, uma das questões que se coloca é a necessidade de garantir aos mesmos o direito à educação escolar. Nesse sentido, afirma-se a necessidade de que todos e todas as pessoas que estão encarceradas têm o direito de concluir a Educação Básica, o que, sabe-se, é direito de toda a população brasileira, conforme afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No entanto, considerando a realidade dos presídios brasileiros, não nos restam dúvidas quanto às dificuldades relacionadas à inserção da educação escolar nestas instituições. Ressalta-se, ainda, que a educação escolar nos presídios do Brasil sofre com a invisibilidade. Somente em julho de 2006, em Brasília – DF (uma década após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e já no último ano da chamada "década da educação", instituída por ocasião da promulgação da lei 9394/96, quando, esperava-se, todos os cidadãos e cidadãs brasileiras teriam acesso à educação escolar), foi realizado o Primeiro Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, como esforço dos Ministérios da Educação e da Justiça, além dos representantes da

UNESCO no Brasil. Este seminário realizou-se no sentido de criar condições e possibilidades para o enfrentamento dos graves problemas que perpassam a inclusão social de apenados e egressos do sistema penitenciário.

A princípio, a educação escolar ainda é algo estranho ao sistema prisional. A relatora nacional para o direito humano à educação, Denise Carreira, em seu livro Educação nas Prisões Brasileiras (2009), alerta que muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional. Além disso, em muitos presídios brasileiros não existe sequer a mínima estrutura necessária à escola e aos docentes.

Com a autoridade de quem conhece a realidade de vários presídios no País e após um processo de verificação *in loco* em diversas instituições, Denise Carreira afirma que:

> Em todas as unidades visitadas, foi identificada a resistência, que chega muitas vezes ao boicote, por parte dos/das agentes penitenciários à liberação de presos para as aulas. Em algumas unidades, observamos a existência de revistas (*blitz*) regulares por agentes e policiais militares que destroem materiais e trabalhos escolares. Há casos de agentes que criam problemas para a entrada e saída de professores e geram constrangimentos e coação ao trabalho dos educadores e educadoras. (CARREIRA, 2009, p.86)

A educação escolar nos presídios precisa ser encarada como uma modalidade da Educação Básica e a unidade escolar que se materializa nessas instituições não pode ser concebida como mais uma unidade escolar de um vasto sistema de ensino, seja ele municipal, estadual ou federal. Caso essa peculiaridade não seja considerada, repetir-se-ão nos presídios os problemas enfrentados nas unidades escolares frequentadas por aqueles e aquelas que estão “em liberdade”. Esse desafio a ser enfrentado por todos aqueles e aquelas que se engajam na luta pelos direitos humanos, porém, está ainda distante de ser merecer a devida atenção. Antes disso, é preciso garantir a existência da escola na instituição prisional. Embora seja uma exigência legal, ainda falta a infraestrutura básica para acolher salas de aula na maioria dos presídios brasileiros.

Faz-se necessário afirmar a importância da educação escolar nos presídios, inclusive afirmar que esta deve ser a principal atividade a ser realizada pelos infratores a fim de promover verdadeiramente a ressocialização dos condenados, seu preparo para a qualificação ao trabalho e, principalmente, para o exercício da cidadania, meta do processo educativo das instituições de ensino. Não se trata, logicamente, de pensar a educação escolar apenas como possibilidade de ascensão social e de empregabilidade, embora estas sejam características importantes do processo de escolarização e figurem entre os objetivos daqueles que frequentam a escola. Ainda

que seja imperioso considerar o papel da educação escolar nesse sentido, e sabe-se que aqueles e aquelas que tiveram acesso à educação básica têm melhores condições de garantir emprego e renda, é preciso perceber a educação como um processo de formação humana. Não se pode admitir o encarceramento da educação escolar nos objetivos pragmáticos e nos interesses do mercado. Há que se pensar uma escola que eduque para a liberdade. É esta convicção que nos permite afirmar que o direito à escola precisa ser garantido, mesmo que o detento não seja reintegrado ou reintegrável à sociedade.

A educação escolar nos presídios não é simplesmente um benefício, é um direito legal, conforme lei federal nº 7.210, de julho de 1984, que autoriza a instalação de salas de aulas nos presídios. Já a lei nº 12.245, de maio de 2010, sancionada pelo então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, altera o artigo 83 da lei nº 7.210/1984 e decreta, no § 4º: “Serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante”. Já a Lei de Execução Penal (LEP) é explícita quanto à obrigatoriedade de os presídios, penitenciárias e casas de detenção oportunizarem a seus detentos condições de reeducação, reinserção e ressocialização.

3. DIVINÓPOLIS – MG E A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE

No ano de dois mil e seis (2006), foi instalada no presídio Floramar, em Divinópolis, cidade do Centro-Oeste do estado de Minas Gerais, com aproximadamente 220 mil habitantes, a Escola Estadual Alberto Santos Dumont. A unidade escolar desenvolve o trabalho de ensino-aprendizagem através da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos permanecem, diariamente, de segunda à sexta-feira, por 2h30min. nas salas de aula.

Os recuperandos estudam no horário matutino, de 8h30min às 11h00, e no horário vespertino de 13h30min às 16h. A matrícula é de livre e espontânea vontade do detento, isto é, não há a obrigatoriedade. Entretanto, para ingressar na Escola Estadual Alberto Santos Dumont, os apenados devem ter boa disciplina na instituição prisional a fim de não comprometer a segurança do local.

A frequência escolar é computada como remição aos presos: cada doze (12) horas de estudo é equivalente a um dia a menos no cumprimento da pena. Ressalta-se que este é um dos principais atrativos para que os detentos se matriculem.

A estrutura física da escola conta com uma sala de professores, uma diretoria, uma sala para as assistentes técnicas de educação básica e uma biblioteca. Ao todo, são 10 turmas, sendo cinco em horários matutinos e outras cinco em horários vespertinos.

De acordo com a diretora, a escola não possui caixa escolar devido ao número baixo de alunos matriculados, também não há merenda escolar. Os materiais utilizados pela escola são doados pela Superintendência Regional de Ensino. Outro motivo para a não realização do caixa escolar é que a escola não possui uma sala para almoxarifado, sendo que não haveria espaço para armazenamento de todo o material. Embora não tenha um caixa escolar, a escola possui um colegiado escolar. O Colegiado Escolar da Escola Estadual Alberto Santos Dumont tem como representantes a equipe técnico-pedagógica, professores e representantes da unidade prisional. O Colegiado tem o objetivo de promover a articulação entre os vários segmentos da sociedade e os setores da escola, a fim de garantir a eficiência e a qualidade do seu funcionamento.

Percebe-se que uma das dificuldades da Escola Estadual Alberto Santos Dumont é o espaço físico, reflexo do que acontece na maioria das escolas inseridas nas penitenciárias de todo o país. A diretora da escola relatou que os presídios brasileiros não são planejados e construídos para incluir a escola.

Não é somente a Escola Estadual Alberto Santos Dumont que enfrenta dificuldades em relação ao espaço físico, este é apenas um número, um exemplo do que ocorre com as escolas inseridas nas prisões brasileiras, a educação escolar ainda é algo estranho ao sistema prisional.

Para exemplificar a a afirmação do parágrafo anterior, uma referência à qual se recorre é a professora Dayse Martins Hora que, em seu trabalho; *Educação prisional:* o problema do ponto de vista do currículo, nos alerta que:

> Além das dificuldades na adequação de propostas pedagógicas e espaços e tempos da prisão, efetivamente não podemos deixar de considerar, principalmente, os recursos financeiros da escola inserida nas prisões. O orçamento destinado a este tipo de escola é ínfimo, prejudicando sua manutenção em geral e, principalmente, gerando dificuldades na compra de materiais didáticos, o que causa desestímulo nos internos. A maioria destas escolas é obrigada a solicitar recursos junto à Secretaria para a compra do material necessário, sendo a verba concedida de acordo com o número de alunos, e por serem as aulas ministradas em presídios, torna-se difícil o aumento desses recursos, pois não se tem espaço físico para atender a um grande número de alunos. Assim, em algumas unidades, por exemplo, tanto o espaço como as ações educacionais são realizadas de forma improvisada e dirigidas para um pequeno grupo, não atendendo ao efetivo da unidade prisional. A improvisação se justifica, em alguns casos, por falta de apoio dos técnicos administrativos da unidade, bem como, em

> outros, por falta de recursos humanos e financeiros que venham contribuir com tal prática. (HORA, 2007, p.39)

O total de servidores da escola são dezessete, doze professores, duas assistentes técnicas de educação básica, uma auxiliar de biblioteca, uma supervisora e uma diretora. A diretora está no cargo desde o ano de fundação da escola, 2006.

A diretora administra a Escola junto com o Colegiado, coordenando a execução de um plano de trabalho, construído coletivamente, no sentido de elevar os padrões de qualidade do estabelecimento escolar. Em linhas gerais, a diretora trabalha com uma equipe constituída por supervisor, coordenadores, professores e equipes de apoio pedagógico e administrativo. É responsável por gerenciar todas as atividades pedagógicas e administrativas realizadas na Escola Estadual Santos Dumont.

Nunca é demais destacar que a educação escolar nos presídios deve oferecer e construir oportunidades de todo tipo: cognitivo, social, cultural, econômico. É fundamental que o ensino nos presídios não fique preso ao aspecto profissionalizante, mas que se estabeleça um tipo de educação que envolva elementos de escolaridade e de profissionalização, preparando os infratores para a cidadania. Acredita-se, pois, que a educação escolar nos presídios, além de direito defendido na Constituição Federal de 1988, precisa ser compreendida como elemento indispensável para a ressocialização dos infratores.

Na educação escolar em presídios existem muitos desafios, é preciso conhecer e saber lidar com o sujeito preso e suas complexidades, conhecer a importância da escolarização no sistema prisional aliada à formação profissional dos reeducandos. Buscando enfrentar esses desafios, são trabalhados na Escola Estadual Alberto Santos Dumont temas que contribuem para a construção da identidade cultural, social e cognitiva de seus alunos, um exemplo disto é o momento da hora cívica, que objetiva desenvolver no aluno o sentimento de patriotismo, muitas vezes não encontrado em cidadãos em estado de liberdade.

O ensino ministrado na Escola Estadual Alberto Santos Dumont é destaque e exemplo para outras escolas inseridas dentro dos presídios do Brasil. Mas ainda há muito que aprimorar como, por exemplo, no quesito segurança do profissional educador e a relação entre a segurança e a escola. O pedagogo Thiago Meneses (2012), que realizou a pesquisa citada neste texto, afirma que durante o período em que atuou na referida escola, não foi observado em nenhum momento um agente penitenciário que resguardasse pela segurança dos professores.

Para o ensino de qualidade da escola dentro dos presídios são necessárias políticas públicas que percebam e defendam a educação no cárcere como uma prática de liberdade, de

crescimento pessoal, de motivação e estímulo para que a socialização ou ressocialização torne-se uma realidade. Richard Pierre Claude, autor do livro *Direito à educação e educação para os direitos humanos*, defende que a educação é um direito inerente aos recuperandos dos presídios e dos Centros Socioeducativos.

> A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal.
>
> E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la como conhecimento, saber e discernimento, Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna. (CLAUDE, 2005, p.37).

Amparada nestas e em outras leis que reconhecem o preso como um sujeito de direitos, no mês de dezembro do ano de dois mil e oito (2008), foi criada dentro do Centro Socioeducativo da cidade Divinópolis, estado de Minas Gerais, a Escola Estadual Vida Nova, situada na Avenida Conde Kelidônia, nº 111, Bairro Jardim Floramar.

A instituição de ensino conta com 19 servidores, sendo 15 professores específicos que ministram as disciplinas de português, literatura, artes, geografia, história, ensino religioso, filosofia, sociologia, ciências, biologia, química, física, educação física e inglês. A escola oferece ensino fundamental e médio, apesar da especificidade existente na unidade escolar, esta instituição de ensino possui organização de tempo e espaço semelhante às demais escolas regulares, funcionando de segunda a sexta-feira, de 07h30 a 11h40, com cinco horários de 50 minutos e um intervalo de dez minutos.

O espaço físico da Escola Vida Nova é composto por cinco salas de aula, sendo que uma também é utilizada como sala de informática. Não há um espaço independente dentro do Centro Socioeducativo para a escola, os ambientes destinados à sala dos professores, à secretaria, à biblioteca são precários. As salas de aulas não são amplas, possuem janelas com grades, quadro, cadeira e mesa para o professor e carteiras no número exato para os alunos. Por medida de segurança, dentro da sala de aula há apenas um armário de madeira pequeno que é utilizado para os recuperandos colocarem seus cadernos. Por medida também de segurança, o número máximo de alunos por sala é catorze (14).

O objetivo maior da Escola Estadual Vida Nova é o de formar um espaço educativo, de convivência para o processo de ensino e aprendizagem, de promover os direitos assegurados na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. A diretora estabelece as reuniões a partir do calendário escolar; nestes encontros, discute-se principalmente o desenvolvimento das turmas e dos alunos, como, por exemplo, os alunos que não obtiveram média em relação à disciplina, os alunos que não realizaram as atividades, os alunos com problemas de aprendizagem e de disciplina e os alunos que vêm adquirindo o reconhecimento e destaque.

Quando o professor sai da sala de aula, os alunos não podem ficar com qualquer material. Por este motivo, há uma conferência de material entre os professores e os agentes. Esta situação, por si desagradável, ocasiona uma série de pequenos problemas, pois qualquer material desaparecido gera uma ocorrência, devendo, o professor ou o aluno se responsabilizar pelo ocorrido (MENESES, 2012).

Além disso, perde-se muito tempo com a conferência de materiais para entrada na sala de aula. As aulas de artes, por exemplo, são ministradas uma vez por semana em cada turma, com o tempo de 50 minutos. Como o material utilizado na disciplina de artes é extenso (cartolina, pincéis, régua, tintas, vários lápis de cor) perde-se no mínimo um tempo de 10 minutos com a conferência de material, reduzindo a aula para 40 minutos ou até menos que isso, dependendo da ocasião.

Em média, a Escola Estadual Vida Nova possui cerca de quarenta e cinco (45) alunos, divididos em sete (07) turmas. No ensino fundamental, anos finais, há um sexto ano com dez (10) alunos, um sétimo ano com seis (06) alunos, dois oitavos anos, sendo que na turma amarela o número de educandos é de nove (09) alunos, e na turma vermelha o total é de cinco (05) alunos. No nono ano temos uma turma com dois (02). No ensino médio temos um primeiro ano com seis (06) alunos. A idade dos alunos varia entre treze (13) a dezoito (18) anos. E nos anos iniciais do ensino fundamental temos uma turma com sete (07) alunos. É válido lembrar que quando o menor infrator é inserido no Centro Socioeducativo sua matrícula é obrigatória, bem como a participação nas atividades desenvolvidas pela Escola Estadual Vida Nova. Porém, a participação dos recuperandos nas aulas não garante aos mesmos o direito à remição.[1]

4 – O CONHECIMENTO DOS DIVINOPOLITANOS SOBRE A EDUCAÇÃO NOS PRESÍDIOS

1 Os dados referentes ao número de turmas/alunos/professores e à estrutura física das Escolas Estaduais Alberto Santos Dumont e Vida referem-se ao primeiro semestre do ano de 2012.

Entre o mês de dezembro do ano de dois mil e onze (2011) e abril de dois mil e doze (2012) foi realizado um levantamento de dados com o intuito de saber qual o conhecimento dos cidadãos e cidadãs residentes da cidade de Divinópolis-MG em relação ao tema *Educação nos Presídios.* Durante cinco meses, foram ouvidos exatamente cem (100) pessoas. É válido destacar que se buscou entrevistar cidadãos que não estivessem inseridos na educação como docentes. As pessoas participantes da pesquisa são jovens e adultos, pessoas graduadas e não graduadas, estudantes e não estudantes. O ponto em comum entre aqueles que foram abordados é o fato de não trabalharem em escolas e nem em presídios.

Apresentam-se aqui as questões que nortearam esse levantamento de informações.

* O que você conhece sobre educação nos presídios?
* Você concorda que os detentos devem receber aulas nos presídios?
* Você concorda que a educação é um meio do infrator se ressocializar?
*Qual a sua opinião acerca de o estudo, na prisão, ser uma forma de diminuir a pena do detento?[2]

Depois de respondidas as quatro perguntas, os colaboradores tiveram a opção de opinar sobre o tema abordado. Foi evidenciado, através da análise das respostas à primeira pergunta, que este trabalho se mostra de extrema importância, pois levanta um tema quase esquecido ou não estudado pela sociedade. Quando perguntado sobre o que os divinopolitanos conheciam sobre a educação nos presídios, 72% disseram não saber absolutamente nada sobre o assunto, 28% afirmaram saber pouco sobre o tema. Nenhuma pessoa disse conhecer razoavelmente ou muito sobre a educação nos presídios. Estes dados são o reflexo da ação da mídia que transmite de maneira preconceituosa aos cidadãos de todo o País a concepção de prisão como instituição ameaçadora, afastando assim a sociedade das penitenciárias.

Na análise das respostas à segunda pergunta, destaca-se que, embora a educação nos presídios não seja de conhecimento total dos cidadãos, a grande maioria reconhece que as aulas são direito do infrator. Ao responderem se concordavam com o fato de os detentos receberem aulas nos presídios, 83% relataram que concordavam, pois a educação é direito de todos, até mesmo dos privados de liberdade. Há aqueles que não concordam, pois acreditam que os detentos devem cumprir pena trabalhando e não estudando, este grupo representa 15% do total de pessoas ouvidas. Apenas duas pessoas não souberam responder à pergunta.

2 A pesquisa à qual aqui se refere foi realizada por Thiago Meneses, em seu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, conforme referência bibliográfica deste trabalho.

Em relação à segunda pergunta também é importante destacar novamente que a educação aos infratores é direito garantido pela Lei de Execução Penal, que prevê, no art. 17: “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. A educação escolar é outra vez analisada na terceira questão quando perguntado se os entrevistados acreditavam que a educação é um meio do infrator se ressocializar. Afirmaram, 96% dos entrevistados, que a educação pode cumprir esse papel. Algumas destas 96 pessoas afirmam ainda acreditarem que a educação escolar aos recuperandos deve ser através de uma concepção educacional libertadora, viabilizando, ao sujeito condenado, a possibilidade de se libertar das amarras que o prendem a uma condição de excluído social.

Três pessoas não acreditam que a educação escolar tenha a competência de restituir o recuperando e alegam que não só a educação escolar na prisão, mas, em geral, está falida. Somente uma pessoa disse que a educação talvez tenha a capacidade de restituir o infrator à sociedade. Entretanto, mesmo essa pessoa, acredita que na maioria das vezes o preso é fadado a sempre ser infrator.

Existe um grande equilíbrio quando o assunto é a remição da pena por meio do estudo - a quarta pergunta apresentou variação no momento da resposta. Quando questionada a opinião dos divinopolitanos sobre a remição através da educação escolar, 31% disseram não ser correto, pois não se deve estudar como meio de sair da prisão. A minoria, equivalente a 13%, afirmaram que é correta a remição da pena através do estudo, pois no Brasil não existe prisão perpétua ou pena de morte, logo o infrator será ressocializado e a educação pode acelerar esse processo de soltura do condenado. Disseram, 36%, que não concordam com a remição por estudo, pois, somada à remição pelo trabalho, reduziria muito a pena. Concordaram com a remição por meio do estudo 20% dos entrevistados, entretanto os mesmos 20% afirmam que deve haver a exceção para assassinos e narcotraficantes.

Em relação à quarta pergunta se faz necessário ressaltar que a Lei 12.433/2011 altera o artigo 126 da LEP, e inclui a remição pelo estudo. A LEP assegura o direito à remição pelo estudo na proporção de um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar, atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de qualificação profissional (Lei de Execução Penal, Lei 12.433/2011).

Salienta-se que esta abordagem não nos permite generalizar os resultados aferidos para toda a população divinopolitana, uma vez que não houve uma estratificação no momento de selecionar as pessoas ouvidas. De qualquer forma, os resultados são positivos e demonstram haver, na cidade, um percentual significativo de cidadãos e cidadãs que percebem a educação como direito de todos e todas. Outra questão que merece ser analisada é a resposta à primeira

questão: a grande maioria das pessoas abordadas não tem informações a respeito da educação nos presídios (afirma-se, novamente, a impossibilidade de generalizar esses resultados para toda a população). Porém, chama-nos a atenção o fato de que a educação prisional não é conhecida pela população, população este que tende a apoiá-la. Diante disso, o questionamento que se nos apresenta é justamente quanto à necessidade de ampliar o debate público acerca da educação escolar nos presídios.

5. EDUCAR PARA A LIBERDADE

Para libertar, a educação precisa ser libertadora em sua gênese. Não é possível pensar em uma educação para liberdade se as práticas educativas – e as práticas escolares, por extensão – estão presas às grades do pragmatismo e das leis do mercado. Uma educação escolar que prioriza a disciplinarização ao invés da liberdade está fadada ao fracasso, como nos permite afirmar Miguel G. Arroyo (2009). Quando se trata da educação prisional, esta questão é ainda mais relevante. A educação nos presídios precisa se orientar pelos paradigmas da inclusão, o que requer uma nova qualidade de relações.

Aponta-se aqui a importância de percebermos que o desafio a ser enfrentado para que a educação prisional possa contribuir para a libertação – na sua acepção mais ampla – dos aprisionados requer discutir a educação escolar como um todo. A educação inclusiva e libertadora não se fará nas escolas prisionais se não se fizer também nas demais escolas do País.

Nesse sentido, uma escola que tenha como objetivo educar para a liberdade precisa contar com uma infraestrutura diferenciada. As salas subdivididas em corredores compridos, como aponta Foucault (1987), que bem lembram os hospitais, as cadeias e manicômios já não contribuem para os processos de interação. Rever o tempo é rever o espaço, rever as filas, organizar os pequenos e os grandes grupos, é rever até mesmo o trabalho individual.

Destaca-se a necessidade de investimento no profissional da educação e na ampliação dos quadros de recursos humanos. É necessário um maior número de profissionais na escola, por considerar a importância das relações e das qualidades dessas relações. Que profissionais essa nova realidade requer?

Já não se pensa o professor como aquele que professa ‘uma boa nova’, mas como o educador. Sua ‘missão’ se transforma, ao longo do fio, em profissão. Esse profissional se constrói enquanto sujeito e enquanto trabalhador, enquanto ser de valores éticos e estéticos, tudo isso se

funde na ação de educar e necessariamente expressa quem ele é, que leitura faz do mundo e da educação, em que tipo de sociedade, homem e escola se quer construir.

Diante disso, sua formação não pode se restringir a saberes técnicos. O tecnicismo já não é pertinente nesse modelo. Cada ser humano é único, cada aluno tem seu tempo de aprendizagem. Logo, saberes técnicos são necessários, mas não prioritários. Antes de tudo é preciso um professor-reflexivo, capaz de avaliar seu fazer, de compreender o fazer do aluno e seus contextos, de recriar essa realidade a partir da ação reflexiva.

No entanto essas concepções de educador e de educando são bem recentes na história da educação brasileira. Os educadores, os alunos e seus pais foram educados numa escola tecnicista e, muitas vezes, essa é a referência com a qual contam. Nesse sentido, a mudança se torna também um cenário de conflitos.

O compromisso com uma Educação para Todos, fundamentado nos princípios da Educação Inclusiva e na ética da diversidade, apresenta-se, pois, como um novo paradigma no contexto da educação. Representa um compromisso com o direito de acesso à escolarização de toda e qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto. Acolher e valorizar as diferenças significa, então, romper com a ideologia da exclusão e assumir o compromisso com a transformação no sistema educacional a partir da construção de escolas abertas para todos, escolas que se caracterizem por uma pedagogia não-homogênea e pelo compromisso com metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação que considerem a realidade cultural, o contexto social e histórico, o gênero, a etnia, as condições físicas e mentais das crianças e adolescentes.

Esse debate vem crescendo, nos últimos tempos, entre professores/as da Educação Básica e no espaço acadêmico. A Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais (Salamanca, 1994) refletem e alimentam o crescimento dessa discussão. Essas declarações são frutos do esforço de educadores e uma série de outros profissionais ligados aos serviços sociais no sentido de fazer avançar o respeito às pessoas com deficiência – bem como àqueles que pertencem a grupos social e culturalmente marginalizados. Ao mesmo tempo, alimentam o debate e, aos poucos, tornam hegemônica a ideia de que o espaço público – a escola, inclusive – precisa estar aberto a todos e políticas públicas devem ser elaboradas no sentido de garantir o respeito à diversidade e o acesso de todos aos bens públicos. Em suma: garantir a cidadania a todos os habitantes de uma cidade.

Por uma sociedade e por uma escola inclusiva! Não é possível desconhecer a urgência de se preparar professores e professoras para receberem, nas salas de aula das escolas regulares, as crianças que possuem deficiências físicas e mentais, bem como a importância de adequar os prédios escolares às necessidades dessas crianças. Mas também não é possível restringir o debate

em torno da educação inclusiva. A educação para a diversidade cultural é essencial no sentido de garantir o sucesso escolar das crianças oriundas das classes populares e pertencentes aos grupos socialmente marginalizados. Afirma-se, pois, a necessidade de a escola estar preparada para receber as crianças e adolescentes que apresentem alguma deficiência física e/ou mental, mas também a importância de o espaço escolar não reafirmar as desigualdades sociais. Nesse sentido, é essencial defender uma educação para a diversidade cultural, um currículo que respeite e valorize a diversidade lingüística, étnica e social. Professores e professoras que não hierarquizem desigualdades e que não tenham como parâmetro uma sociedade pretensamente monocultural.

Pensar a educação inclusiva nestes termos, significa compreender a diversidade cultural como uma riqueza, da qual podem e devem compartilhar todos os sujeitos presentes no espaço escolar, e não como um mal a ser extirpado. É também negar uma perspectiva assimilacionista, de acordo com a qual, cabe às crianças e adolescentes absorverem os saberes sistematizados a partir da ótica de um grupo social dominante. Significa, ainda, desafiar preconceitos e metodologias que se apresentam como neutras, mas que reforçam a ideia de que a cultura erudita, da qual a escola é transmissora, é superior e deve suplantar a cultura popular. Por fim, pensar a educação inclusiva é pensar uma escola onde a diversidade religiosa tenha lugar efetivo, onde as manifestações culturais sejam incentivadas (e não simplesmente aceitas), onde o racismo, o sexismo, o machismo, o preconceito de classe social sejam combatidos, onde os saberes construídos pelas classes populares estejam vivos, sem que se perca a ideia de que o acesso aos saberes sistematizados ao longo dos séculos pela humanidade é direito de todos e todas.

6 - À GUISA DE CONCLUSÃO

Se a educação nos presídios é defendida pela lei de execução penal desde 1984 em nosso país, por que ainda persiste a resistência da sociedade para com o processo de escolarização que é direito dos presos? Por que ainda é escassa a infra-estrutura nas escolas dos presídios? Por que não há cursos específicos para a formação de professores para atuar nesta área? Por que as universidades ou os centros de pesquisa não investem em investigação de cunho científico no sentido de elaborar metodologias ou materiais didáticos específicos para este campo de atuação da educação? Por que há a ausência da educação prisional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)?

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação básica, no Brasil, divide-se em três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para além dos níveis educacionais, são previstas as modalidades específicas de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação no Campo, a Educação Quilombola... O reconhecimento de uma prática educacional como modalidade de ensino favorece os estudos nessa área, bem como o debate em torno dos currículos, metodologias e materiais didáticos específicos para tal. Nesse sentido, defende-se aqui a importância de que a educação nos presídios seja regulamentada como uma modalidade de ensino, com metodologias e currículo específicos. É necessário criar uma modalidade de ensino específica para o ensino presidiário, respeitando as necessidades do aluno e, igualmente, proporcionando-lhe as diretrizes para sua recuperação e a remição através do estudo, como consta na Lei de Execução Penal. Se não há uma modalidade de ensino para a educação nas prisões regulamentada na LDB, corre-se o risco de as escolas nos presídios realizarem a transposição da prática pedagógica das escolas regulares – de onde grande parte dos detentos evadiu – para as escolas das penitenciárias.

Acredita-se que é necessário também, para o processo de aprendizagem, que o aluno se sinta como se estivesse em outra escola qualquer, uma escola do “mundão”, como gostam de dizer os adolescentes privados de liberdade, alunos da Escola Estadual Vida Nova. Dizer que o aluno deve se sentir como os alunos de outras escolas, significa dizer da necessidade de criar mecanismos que garantam aos alunos possibilidades de eles mesmos cuidarem de seus materiais, de realizarem pesquisas na internet, de realizarem as tarefas de “casa”.

A escola dentro da penitenciária deve possibilitar aos infratores as atividades que vão muito além de aprender a ler e a escrever, a fazer contas, a gramática ou a matemática. A escola neste ambiente deve propiciar um lugar de experiências únicas e ricas para os alunos privados de liberdade: o respeito, a cooperação entre eles e o docente, a possibilidade de interação com o grupo...

Deveríamos adentrar nos presídios. Porque, assim como o hospital e a escola, o presídio é também uma repartição pública que a sociedade tem a obrigação de acompanhar e fiscalizar. É essencial que cidadãs e cidadãos visitem os Presídios e os Centros Socioeducativos, que as universidades realizem pesquisas e estudos neste ramo.

É indispensável à alteração do método atual e ineficaz do sistema carcerário por um método que ofereça condições de reabilitação aos presos, promovendo justiça e protegendo a sociedade. Não há pessoas irrecuperáveis, o que verdadeiramente ocorre é que o atual sistema carcerário cuida de maneira imprópria de seus recuperandos.

Embora o Estado reconheça o direito à educação escolar para todos, no caso das pessoas privadas de liberdade, há muito o que ser feito para que este direito se efetive. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, não institui a educação prisional como uma modalidade de ensino específica nem contempla dispositivos sobre a educação no sistema socioeducativo ou em penitenciárias. Do ponto de vista administrativo e formal, esta se enquadra na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Muitos dos profissionais que atuam em presídios e penitenciárias não entendem a importância da escola nessas unidades e, por isso, às vezes não contribuem para a ação pedagógica na instituição. Muitos deles dificultam a entrada de materiais didáticos na sala-cela, tecem comentários desagradáveis em relação aos alunos e insinuam que a decisão deles de frequentar a escola está relacionada à busca de possibilidades de fuga. Por isso, é necessário capacitar esses profissionais quanto ao direito à educação. Não basta, portanto, criar uma unidade escolar num presídio ou penitenciária. Todos aqueles que ali trabalham precisam estar preparados.

Entre os desafios que precisam ser enfrentados também está a necessidade de formação específica para os educadores que atuam na área. Além disso, universidades ou centros de pesquisa precisam se dedicar a investigações de cunho científico no sentido de discutir currículos, elaborar metodologias e materiais didáticos.

É necessário, repita-se, criar uma modalidade de ensino específica para a educação prisional, respeitando as necessidades do aluno e proporcionando-lhe as diretrizes para sua recuperação e a remição através do estudo, como consta na Lei de Execução Penal.

Se não houver uma modalidade de ensino para a educação prisional regulamentada na LDB, correremos o risco de as escolas nas prisões fazerem a transposição da prática pedagógica das escolas regulares. Sabemos que muitos presos frequentaram essas escolas e evadiram pelos mais diversos motivos. Por que, então, reproduzir esse modelo?

Os desafios são muitos, mas precisamos enfrentá-los. Negar aos presidiários o direito à escolarização é conceber a prisão como uma medida de vingança e não como um instrumento em prol da justiça.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel G. Entre disciplinar e educar para a liberdade. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, MG: Editora Dimensão. V. 15. N. 86. mar./abr. 2009. p. 14-19.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mec, Brasília, Brasil, 1996.

BRASIL. *Lei de Execução Penal*. Lei Nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 19 de setembro de 2011.

BRASIL, Seminário Nacional pela Educação nas Prisões. Brasília, 12 a 14 de julho de 2006. <http:// unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147583por.pdf >. Acesso em 19 de setembro de 2011.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. *Educação nas Prisões Brasileiras*. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação/Plataforma DHESC, São Paulo, 2009. 116 p.

FERREIRA, José Heleno; MENESES, Thiago. Educação Prisional. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, MG: Editora Dimensão. V. 19. N. 111. mai./jun. 2013. p. 78-79.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir.* 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. 288 p.

GRACIANO, Mariângela. SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: *Hesitações, Limites e Possibilidades. Estudos de Sociologia*, Araraquara, São Paulo v.13, n.25, p.111-132, 2008. Apud CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, ano 2, n.2, p.37-63, 2005.

HORA, Dayse Martins. Educação prisional*: o problema do ponto de vista do currículo*. Revista Eja e Educação Prisional, n. 6, p.34-42, maio. 2007.

MENESES, Thiago. *A Escola no Cemitério dos Vivos*. 2012. 49 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Superior de Educação de Divinópolis. Divinópolis – MG.

MENESES, Thiago; FERREIRA, José Heleno. A escola no cemitério dos vivos. *In*: CORGOZINHO, B. M. S.; FERREIRA, J. H.; ARRUDA, L. M. S. (Orgs.). *História e Memória do Centro-Oeste*

Mineiro: perspectivas 4 – Cidades Centenárias: desenvolvimento regional e inclusão social. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2013. p. 133-145.

Juventude e Violência: O papel da Educação em Direitos Humanos[1]

Ana Paula Brito Vila Nova – UFG[2]

Marcelo Marques de Almeida Filho – UFG[3]

Suelia Nunes da Gama – UFG[4]

RESUMO

As reflexões presente nesse artigo fazem parte da pesquisa em execução do Programa de Bolsas em Licenciatura- PROLICEN da Universidade Federal de Goiás. Pesquisa essa, que busca refletir sobre a desconstrução de representações sociais naturalizantes, hierarquizantes e estereotipadas; as interfaces entre violência e as formas de dominação, em particular contra crianças e adolescentes. Além da inserção das Ciências Sociais na Educação Básica e sua aproximação com o tema dos direitos humanos e como tais direitos fundamentais contribuem para a compreensão da violência simbólica existente nas escolas pesquisadas. A pesquisa em trânsito está sendo realizada em escolas da rede pública da Grande Goiânia, de orientação qualitativa e comparada a dados quantitativos já existentes.

PALAVRAS-CHAVE: violência, direitos humanos, escola.

ABSTRACT

The present reflections in this article are part of research in application of Scholarship Program for Bachelor-PROLICEN the Federal University of Goiás this search, which aims to reflect about the deconstruction of naturalizing, hierarchized social and stereotypical representations; interfaces between violence and forms of domination, particularly against children and adolescents. Besides the inclusion of the social sciences in basic education and their approach to the issue of human rights. And as human rights contribute to the understanding of the symbolic violence in the schools surveyed. This research, conducted in the public schools of Greater Goiania, qualitative guidance and compared to existing quantitative data.

KEY-WORDS: violence, human rights, education.

---

[1] Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Licenciatura- Prolicen da Universidade Federal de Goiás – UFG, sob orientação do Profº. Dr. Dijaci David de Oliveira.

[2] Graduanda em Ciências Sociais – Políticas Públicas pela Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: anapvilanova3@gmail.com .

[3] Mestrando em Ciência Política pela Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: mma_filho@hotmail.com .

[4] Graduanda em Ciências Sociais – Políticas Públicas pela Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: sueliagama@hotmail.com .

RESUMEN

Las reflexiones en este artículo forman parte de la investigación en la aplicación del Programa de Becas para licenciatura-PROLICEN la Universidad Federal de Goiás esta búsqueda, que tiene como objetivo reflexionar sobre la deconstrucción de la naturalización, jerarquizada representaciones sociales y estereotipos; interfaces entre la violencia y las formas de dominación, en particular contra los niños y adolescentes. Además de la inserción de Ciencias Sociales en la Educación Primaria y su enfoque de la cuestión de los derechos humanos y los derechos fundamentales, como tal contribuir a la comprensión de la violencia simbólica en las escuelas encuestadas. Investigación en tránsito se celebra en las escuelas públicas del área metropolitana de Goiânia, orientación cualitativa y se compara con los datos cuantitativos existentes.

PALABRAS CLAVE: violencia, derechos humanos, educación.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultante da experiência na pesquisa em andamento do Programa de Bolsas de Licenciatura – PROLICEN, denominada “Juventude e violência: o papel da educação em Direitos Humanos”, durante os anos 2013/2014, um subprojeto dentro do estudo “Sociedade Educadora: perspectivas para as Ciências Sociais na educação Básica” desenvolvida no âmbito das pesquisas em educação básica da Universidade Federal de Goiás – UFG.

Durante o ano de 2013, foi executada a parte de revisão bibliográfica[5], fazendo-se um levantamento em livros, artigos científicos de autores acerca da temática em questão, que oferecem aporte teórico-analítico, além de dados de fontes secundárias sobre a educação brasileira disponíveis em portais digitais como do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE[6].

No ano de 2014, após a escolha das escolas da capital do estado de Goiás e uma da região metropolitana: Colégio Estadual Estrela do Sul – localizada no setor Conjunto Estrela do Sul, na cidade de Aparecida de Goiânia- GO (Grande Goiânia); Colégio Estadual Waldemar Mundim – localizada na Vila Itatiaia, cidade de Goiânia-GO; Colégio Estadual Jardim América (CEJA) – localizada no Jardim América (o maior setor de Goiânia-GO). Posteriormente, pretende-se trabalhar com outra escola da

[5] Tendo como recorte temporal os últimos cinco anos.
[6] Dados esses sobre o senso da educação básica no Brasil entre outros.

Grande Goiânia-GO[7], dando continuidade à análise desenvolvida na pesquisa do Prolicen. O trabalho desempenhado consiste em observação participante nas aulas de sociologia, entrevistas semiestruturadas com os professores e demais funcionários das escolas. Pretende-se trabalhar com grupos de discussão[8].

Com isso, ao final da pesquisa dos casos abordados, almeja-se o confrontamento dos resultados com dados quantitativos já existentes, disponível na literatura sobre o tema da educação e a violência que ocorre dentro das escolas, por instituições especializadas. Na busca de uma reflexão sobre a inserção das Ciências Sociais na Educação Básica (CSEB) e sua aproximação com o tema da Educação em Direitos Humanos (EDH); sobre a desconstrução de representações sociais naturalizantes, estereotipadas e hierarquizantes acerca das práticas e das identidades sociais relativas à criança e adolescente; sobre as interfaces entre a violência, em particular contra crianças e adolescentes, e formas de dominação referentes à classe, cor, raça, etnia, origem geográfica, idade, condições socioculturais, e físico-mentais, e entre outras, além de discutir sobre a influência de situações de violência – bullying, discriminação, exclusão, subalternização e (in) visibilidade – na subjetividade de estudantes e profissionais da educação.

A construção textual foi organizada trazendo uma discussão inicial sobre o conceito de violência que se faz fundamental para entendermos a ligação entre o tema da segurança pública, da educação e dos direitos humanos. Na sequência, discute-se o papel da educação e posteriormente o papel dos Direitos Humanos e mesmo sua interação com a disciplina de Sociologia, estrutura que tem por objetivo melhor delimitar a pesquisa e os objetos analisados.

BREVE CONCEITO DE VIOLÊNCIA

Atualmente a insegurança e os altos índices de violência e criminalidade são noticiados em todos os meios de comunicação, está presente tanto no meio urbano como no rural e atinge pessoas de diferentes classes sociais e econômicas. Além disso, ambientes, como a escola, que anteriormente não eram afetados pela

[7] Ainda sem definição da escola.

[8] Utilizaremos a metodologia de grupos de discussão, de acordo com o modelo de Wivian Weller. Grupos de discussão consistem em um meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do habitus coletivo do grupo (Weller, 2006, p. 247).

deterioração, agora presenciam a entrada e instalação de várias formas de violência assim como algumas formas de criminalidade[9].

A violência escolar acontece dentro dos muros da escola em decorrência de ação consciente ou voluntária de um indivíduo, grupo ou classe, com o propósito de impedir outro indivíduo, grupo ou classe, o pleno exercício do direito à educação. Para refletirmos sobre a inserção da violência escolar, precisamos antes conceituar o que vem a ser violência, levando-se em conta que o termo não é fácil delimitação ou mesmo consensual. Segundo Rachel Niskier Sanchez (2003), a violência pode ser entendida a priori como uma violação dos direitos humanos, que se manifesta sob diversas formas em espaços públicos e privados.

Além disso, ela pode ser entendida tanto como agressão verbal quanto agressão psicológica e moral. Nascimento (2005) ressalta que a violência pode se manifestar em ações como o descaso, o desrespeito, a falta de reconhecimento do valor social do outro. Marília Sposito (1998) complementa que violência é todo ato que implica na ruptura de um nexo social pelo uso da força (sem desconsiderar que a violência também pode ser simbólica) e assim negando a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.

Nascimento (2005) lembra que a definição do caráter violento de um ato depende dos valores culturais de cada grupo social, das circunstâncias em que foi praticado e até de disposições subjetivas.

Essa definição traz reflexos na sociedade que estereotipa atos praticados por determinados grupos em situação de vulnerabilidade (pobres e negros) e assim atribuídos a regiões mais pobres a causa pelos altos índices de violência e criminalidade, mesmo pesquisas mostrando que o binômio pobreza- violência não está diretamente associada (Alba Zaluar,1994). Em outra vertente, temos Sposito (1998) que aponta a desigualdade de renda ao lado da convivência no mesmo espaço de dois mundos – excluídos e incluídos - é sim, uma das molduras mais propicias às relações de violência[10].

A escola não está livre desse estereótipo[11] e nem desta convivência entre excluídos e incluídos[12] e, em alguns casos, a violência urbana invade escolas e

[9] Como o tráfico de drogas, problemas internacional que tem preocupado os educadores, formuladores de políticas públicas de segurança. Há também a ocorrência crescente de furtos, brigas, agressão a docentes (ou mesmo de educadores contra alunos), assassinatos, entre outros.

[10] Podemos observar no mesmo bairro (ou localidade) a existência de classes sociais diferentes que nem sempre podem usufruir os mesmos direitos e/ou bens de consumos.

[11] Estereótipo esse, devido a influência da mídia acompanhado de dados governamentais, reconhecem as escolas localizadas nas periferias.

instituições de educação, como tem ocorrido na cidade do Rio de Janeiro[13], onde escolas fecharam as portas em decorrência dos conflitos entre os grupos do narcotráfico ou mesmo entre criminosos e agentes públicos de segurança, mas isso não é rigorosamente a violência escolar. Ou até mesmo em cidade antes tidas como de baixo índice de violência, localizadas no interior dos estados.

Dessa forma, a educação desempenha papel peculiar no combate à violência, mesmo com toda limitação que tal cultura tem sofrido no contexto atual brasileiro.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Havendo entendimentos diversos sobre a questão da educação, é necessário a apresentação de algumas vertentes que analisam seu papel na sociedade. Um grupo de autores entende o campo educacional (melhor expresso na forma de escolas e educandários) como um campo de debates e disputas de interesses, isso porque a função da escola seria a reprodução da ideologia da classe dominante e, assim sendo, se caracterizaria como um instrumento de sua manutenção (BOURDIEU; PASSERON, 1982, OLIVEIRA, 2010). Alguns concordam que a educação seria um espaço de dominação e opressão, porém nesse mesmo espaço haveria a formação e ampliação das possibilidades de cidadãos (Benevides 2000, Candau 2007). Outros estudiosos, em suas leituras do tema colocam a educação/escola como um mecanismo de libertação dos indivíduos, assim sendo, através dela produz-se na sociedade sujeitos transformadores da realidade, como enfatizado por Paulo Freire (2011) e Jacques Delors (1998).

Diante dessas definições e debates surge a possibilidade que a escola coloque em discussão e colabore no enfrentamento de questões sociais presentes na sociedade contemporânea. Questões essas, como temas abordados pelos direitos humanos: direitos da criança e adolescente (Lei nº 11.525/2007), história e cultura afro-brasileira e cultura indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008), violência no trânsito (Lei nº 9.503/1997), relações de gênero e violência contra a mulher (Lei nº 11.340/2006), enfrentamento das práticas de homofobia[14] propiciando assim, um

[12] Diferentes classes sociais convivem em um mesmo lugar.
[13] Esse fato tem ocorrido em diversas cidades brasileiras, não sendo uma peculiaridade da cidade do Rio de Janeiro.
[14] Não possuí lei específica alterando a LDB, hoje o programa Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e Promoção da Cidadania

espaço crítico e criando alternativas para refletir sobre a desconstrução de representações sociais historicamente construídas e generalizadas sob a figura de estereótipos.

É igualmente por meio da educação que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos, visto que o trâmite cultural entre as gerações tende a perpetuar preconceitos e uma visão errônea do outro. E reconstruir as crenças e valores sociais fundamentados no respeito ao ser humano e em conformidade com os preceitos democráticos e as regras do Estado de Direito (TAVARES, 2006).

Uma vez que os Direitos Humanos são construídos sobre preceitos liberais que indicam igualdade, liberdade e fraternidade entre as pessoas sejam de um mesmo país ou de todo o globo terrestre, assentado no respeito e asseguradamente dos pontos fundamentais para a existência digna da pessoa humana a educação é um destes direitos e se caracteriza como uma ferramenta de emancipação do ser humano, oferecendo-lhe subsídios para melhor compreender a realidade social e melhorá-la, bem como atingir condições melhores de subsistência.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA CONSOLIDAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Na visão do senso comum, e propagada pelos meios de comunicação, sobretudo em linhas mais reacionárias, tratam os defensores dos direitos humanos como protetores dos criminosos, fazendo com que os crimes praticados por estes fiquem sempre impunes[15]. Isto nos faz refletir como estão naturalizadas e estereotipadas representações sociais que contribuem para o crescente aumento da violência, como os mais recentes casos de justiceiros.

Podemos nos lembrar das manifestações que ocorrem e ocorreram no cenário nacional por direitos básicos, ao crescente número de homicídios praticados

Homossexual contribuem para o incentivo da necessidade de discussão de preconceitos de homofobia.

[15] É importante frisar que o aumento das taxas criminais, seja no Brasil ou em qualquer outro lugar do mundo, são reflexos do modelo institucional adotado pelos gestores e administradores públicos, sobretudo quando da formulação de políticas públicas, assim como dos legisladores. Uma vez que se trata de um fenômeno histórico-conjuntural, fatores como desigualdade social, que gera uma leva de excluídos sociais, corrupção das esferas públicas diversas, que excede tal esfera e adentra as questões sociais e certo descaso com a educação e seus mecanismos, que compromete a emancipação social dos sujeitos, tende a perpetuar o aumento destas taxas.

nos quatro cantos do Brasil, havendo expansão do movimento da população que defende o uso de violência contra violência, agravado pelo processo de banalização/naturalização da violência institucional. Este contexto nos permite refletir sobre até que ponto somos responsáveis pela construção de uma sociedade pautada nos princípios da da solidariedade, da igualdade, de justiça, entre outros, estes que se constituem como pilares de sustentação da vida em comunidade.

Nesse contexto, o processo educacional tem um importante papel no processo democrático e humanizado, apesar de nem sempre ser capaz dessagurar a consolidação dos direitos humanos, frente se evitar a barbárie, caso dos assassinatos de professores por alunos ou grupos criminosos nas favelas do Rio de Janeiro (Oliveira, 2010, p.32).

A educação, como processo transformador da sociedade, deve cuidar para a formação de indivíduos conscientes de seu papel social, além de induzir as pessoas a pensarem de forma crítica e consciente a realidade na qual vivemos, pois há hoje em dia uma grande apatia social entre as pessoas,característica do individualismo intrínseco do sistema econômico socialista, que se propagou para os meios socioculturais, políticos, educacionais, midiáticos, fazendo com que haja a distorção daquilo que a antropologia chama de “visão do outro”, que cultura de entendimento, de se colocar no lugar do próximo para poder avaliá-lo. Sobre a construção de uma cultura de direitos humanos nas escolas. Kant (1989 apud Celma Tavares, 2007, p.1) ressalta:

> É a educação em direitos humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças. Através da EDH, é possível contribuir para reverter às injustificadas diferenciações sociais do país e criar uma nova cultura a partir do entendimento de que toda e qualquer pessoa deve ser respeitada em razão da dignidade que lhe é inerente. Pois a dignidade é um valor absoluto que o ser humano possui por constituir-se em um fim em si mesmo e não em um meio.

A educação em direitos humanos (EDH), portanto uma importante ferramenta para as desconstruções de estereótipos, preconceito naturalizados e reproduzidos históricos socialmente e assim contribuindo para a preservação dos direitos humanos[16].

[16] Sabemos que, na prática, os Direitos Humanos da atualidade, quando minimamente assegurados, tem se restringido às esferas nacionais, ocasionando muitas vezes a exclusão dos povos estrangeiros, pensamento que foi inserido nas estruturas sociais e mesmo nos fundamentos dos Estados Sociais de Direito.

Para uma maior eficácia, das discussões sobre Direitos Humanos Tavares (2007, p.15) coloca igualmente que, é preciso não perder a perspectiva da coerência entre o discurso e as atitudes tomadas no dia-a-dia).

Por esta perspectiva, é algo fundamental que os estudos sobre os comportamentos sociais e as práticas (e discursos) sobre direitos humanos estejam sempre interligadas, contribuindo para a melhoria dos entendimentos de tal relação, principalmente através da educação.

DIREITOS HUMANOS E SOCIOLOGIA

Como discutido anteriormente, a EDH tem uma grande importância para o processo educativo, além de ser um fundamento significativo para a consolidação de uma sociedade mais justa, solidária e pluralista (Oliveira, 2010, p. 43). Porém ainda não temos nos currículos da educação básica uma disciplina de direitos humanos, e como ressalta Oliveira (2010) não é essa a intenção e sim o desejo de uma compreensão na transdisciplinaridade. Junte-se a isso a falta de disciplinas que tratem dos princípios básicos de política, de uma educação em meio ambiente e outros pontos que muito podem contribuir para a construção de melhorias sociais.

Como já citado anteriormente, os temas relacionados com os direitos humanos são objetos de investigação da Sociologia (também pertencentes a outras disciplinas, porém o cenário é mais próximo da Sociologia) (Oliveira, 2010, p. 43).

Embora a sociologia seja uma parte da grande área das Ciências Sociais, que contempla também a Antropologia e a Ciência Política, ficou determinado pela Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996[17] a obrigatoriedade da inclusão das disciplinas de sociologia e filosofia nos currículos do Ensino Médio, o que ficou a cargo das escolas incluírem em qualquer ano letivo do Ensino Médio. Entretanto, apenas foi

[17]Este assunto gerou grande polêmica quando da aprovação da lei, pois ao se estabeleceu a disciplina Sociologia, esta também teria que abarcar os temas ligados à Antropologia e à Ciência Politica, já que muitos pontos abordados em sala de aula são também discutidos por estas outras áreas, em um processo de transdisciplinaridade. A visão que se sobressaiu sobre tais temas, entretanto, acabou sendo a da Sociologia, gerando conflitos de posições, o que empobrece o trato de algumas pautas que são melhores discutidas nas outras disciplinas, como o caso da alteridade, que é melhor abordada pela Antropologia e a os estudos sobre democracia que é melhor referenciada na Ciência Política. Adota-se para essa construção textual a ideia de que se a disciplina ministrada em sala de aula fosse de fato as Ciências Sociais, o que abarca estas três grandes áreas, o aprendizado por parte dos alunos seria de melhor qualidade e contribuiria de maneira mais efetiva para a formação de uma cultura humanística, o que incidiria ainda no combate à violência, o individualismo egoísta e fomentaria uma cultura que privilegiasse os Direitos Humanos.

efetivada a obrigatoriedade da inclusão das duas disciplinas em todos os anos do Ensino Médio a partir da Lei 11.684 de 2 de junho de 2008.

Nas escolas pesquisadas da Grande Goiânia percebemos uma aproximação, ainda que não nítido nos currículos escolares, com os temas de direitos humanos. A proximidade é maior percebida nos planos de aulas da disciplina de sociologia, principalmente na discussão proposta em sala de aula em que os alunos têm a oportunidade de expressar suas opiniões e assim contrastar com as teorias e estudos que discutem as questões dos direitos fundamentais, de forma a desconstruir ideias, superar preconceitos e rediscutir/estereótipos entre outras classificações do mesmo gênero.

Verificou-se, ainda, em uma das escolas, a inclusão junto ao currículo escolar da disciplina optativa, Direitos Humanos e Cidadania, ministrada pelos professores de sociologia da instituição. Nessa disciplina, é oferecida aos alunos a discussão sobre os conceitos dos direitos humanos e um detalhamento e maior debate sobre os direitos civis, políticos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente violência que tem adentrado os muros das escolas tem preocupado os educadores, pais, educandos e sociedade civil em todo o mundo. Infelizmente, no Brasil, tem se tornado frequentes casos de alunos que agridem verbalmente ou fisicamente professores (ou vice-versa), de mortes e assassinatos dentro das escolas, bem como as drogas tem adentrado a realidade das salas de aula. Além da violência física, a violência simbólica e psicológica (como em casos de buillyng, perpetuação e reprodução de estereótipos, e repasse histórico-cultural de preconceitos), tem contribuído para os números de casos de violência escolar e, como reflexo, a violência fora dos muros da escola.

É comum se afirmar que bairros violentos produzem escolas com maior número de casos de violência, havendo assim, uma relação direta entre criminalidade e a violência no âmbito escolar. A analise desempenhada neste trabalho procura avaliar se existe de fato a relação entre a criminalidade presente na sociedade e a violência crescente do ambiente escolar e qual a contribuição do professor e demais funcionários para redução da violência e transformação da realidade social, contribuindo para formação de cidadãos comprometidos com os Direitos Humanos, procurando dissolver preconceitos, estereótipos e a discriminação.

A presente pesquisa está em andamento e com isso ainda não resultados conclusivos que forneçam dados qualitativos e quantitativos sobre a discussão dos estereótipos naturalizados, a violência sofrida e praticada dentro do ambiente escolar bem como uma maior contribuição da sociologia para essa desconstrução e para uma possível reforma social.

Também não há um resultado das várias faces da violência presentes no ambiente escolar e nem de que forma estão presentes as dominações contra as crianças e adolescentes que estudam nas escolas.

Porém podemos constar que apesar dos temas de direitos humanos serem transversais e multidisciplinares, é na sociologia que tem a maior oportunidade de contato com as teorias/ideias/conceitos sobre os temas além do espaço para debate e discussão dos problemas contemporâneos e de suas realidades.

Outro fator importante está presente nos discursos dos professores de sociologia que mesmo com as dificuldades vivenciadas, má estrutura física das escolas, entre outros problemas, não desistem de provocar o debate e discussão e assim contribuírem para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Por último, é importante frisar que Direitos Humanos são algo transcendente. Não é uma lista de direitos de um sujeito ou de um grupo, mas sim condições dignas de existência a toda humanidade. Em se tratando de educação e combate à violência, não só se faz necessário o debate, como também a adoção de medidas práticas oriundas dos centros educacionais para a contenção e reversão do processo de banalização da criminalidade, procurando se dirimir os preconceitos e pejoratividades das relações sociais e contribuir para o fomento de uma cultura de respeito mútuo ao próximo, um princípio fundamental para a consolidação dos Direitos Humanos. Busca-se, portanto, a construção de uma sociedade melhor e mais inclusiva, pautada no respeito às diferenças e dignidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. AVANCINI, Marta Franco. ***A Violência e a Escola:*** *O caso Brasil.* p.1-45. In. ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. ***Educação e Emancipação*** (W.L. Maar, trad.) Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. (Original publicado em 1971). 2003.

ARAÚJO, Emília Rodrigues. ***O Papel do Sociólogo na Escola*****.** Texto de comunicação. Contributos. CPCJ – Braga, 26 de Setembro 2005.

BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000.

BORGES, Zulmira Newlands. MEYER, Dagmar Estermann. ***Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia.*** Ensaio: avaliação de políticas públicas Educação. 2008, vol.16, n.58, p.59-76.

BOURDIEU, Pierre. ***O Poder Simbólico.*** (Fernando Tomaz, trad.) 3º Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. ***A Reprodução:*** *elementos para uma teoria do sistema de ensino.* 2º Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CANDAU, Vera Maria. *Educação em Direitos Humanos: desafios atuais.* In: SILVEIRA, R. M. G. ET AL. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: editora Universitária, 2007.

DELORS, Jacques (Coord.). ***Educação:*** *um tesouro a descobrir.* São Paulo: Brasília: Cortez: Unesco/MEC, 1998.

GASPARIM, João Luiz; LOPES, Claudivam Sanches. ***Violência e conflitos na escola:*** *desafios à prática docente*. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. Maringá, v. 25, n. 2, p.295-304. 2003.

GEERTZ, Clifford. ***Estar lá:*** *a antropologia e o cenário da escrita. Estar aqui: de quem é a vida afinal?* In: ***Obras e Vidas -*** *Antropólogo como autor.* 3 ED. Rio de Janeiro: EdUERJ 2009.

MEC. INEP. ***Projeto De Estudos Sobre Ações Discriminatórias No Âmbito Escolar, Organizadas De Acordo Com Áreas Temáticas , A Saber, Étnico-Racial, Gênero, Geracional, Territorial, Necessidades Especiais, Socioeconômica e Orientação Sexual.*** Produto 7. Relatório Analítico Final. Coordenador Responsável: Prof. José Afonso Mazzon. FIPE. São Paulo. Maio 2009.

MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos.** 1 ed. São Paulo: Unesco/Contexto, 2008.

NASCIMENTO, F.S.N. ***Violência no espaço escolar público e os conflitos no desafio à prática docente.*** Bragança-PA, 2005. Não publicado.

NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. ***Violência na escola: i****dentificando* pistas para a prevenção. Interface. Comunic, Saúde, Educ, v. 7, p. 119-134, agos. 2003.

OLIVEIRA, Dijaci David de. **Possibilidades e obstáculos para a inclusão dos temas de direitos humanos no currículo de sociologia.** In: OLIVEIRA, D. D; RABELO, D; FREITAS, R. A. (Orgs). ***Sociologia no Ensino Médio:*** *Desafios e Experiências.* Goiânia: UFG/FUNAPE, 2011.

SANCHÉZ, R.N. ***O Enfrentamento da violência no campo:*** *dos direitos de crianças e adolescentes.* In: GOMIDE, D; SILVA, J.F; SILVA, M.J.P. ***Pacto pela paz:*** *uma construção possível.* "Subsídios à V Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente" / Organização: Aborg, Marista, Fórum DCA. São Paulo: Peirópolis, 2003.

SILVEIRA, ROSA MARIA GODOY (org.). ***Educação em Direitos Humanos:*** *Fundamentos teórico-metodológico.* João Pessoa: Ed. da UFPB, 2007.

SOUZA, Dalva Borges de. ***Violência, poder e autoridade em Goiás.*** Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. ***Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.*** Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP [online], São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, jan/jun. 2001.

TAVARES, Celma. ***Barbarie en la Democracia*****.** Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006.

_____. ***Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar.*** In. SILVEIRA, ROSA MARIA GODOY (org.). ***Educação em Direitos Humanos:*** *Fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Ed. da UFPB, 2007.

UNESCO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ***Escola que Protege:*** *enfrentando a violência contra crianças e adolescentes.* Vicente de Paula Faleiros; Eva Silveira Faleiros. 2º ed. Coleção Educação para Todos. 2008.

ZALUAR, Alba. ***A máquina e a revolta:*** as organizações populares e o significado de pobreza. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ZALUR, Alba; LEAL, Maria Cristina. ***Violência extra e intramuros*****.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. v. 16, n. 45. Fev. 2005.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

COIMBRA, Cecília M. B. NASCIMENTO, Maria Lívia do. ***A produção de crianças e jovens perigosos:*** *a quem interessa?* Disponível em: <http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/livia/aproducao.pdf>. Acesso em 31 ago. 2013.

DOS SANTOS, José Vicente Tavares. ***A violência na escola, uma questão social global.*** Disponível em: <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/A-violencia-na-escola-uma-questao-social-global.pdf>. Acesso em 03 fev. 2014.

GALVÃO, Afonso. AMPARO, Deise Matos do. ***Violência nas escolas e ansiedade do professor:*** *um estudo de caso.* Disponível em: <http://projetorafi.com.br/violencias-

nas-escolas-e-ansiedade-do-professor-um-estudo-de-caso-2/>. Acesso em 31 mar. 2014.

SPOSITO, Marília Pontes. ***A instituição escolar e a violência*.** Cad. Pesquisa**.** São Paulo, n.104, jul. 1998. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741998000200005&script=sci_abstract>. Acesso em 15 fev. 2014.

WELLER, Wivian. ***Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens:*** aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 01 abr de 2014.

PROFESSORES E ALUNOS: DESCONSTRUINDO ESTIGMAS EM TORNO DOS DIREITOS HUMANOS

Marília Passos Apoliano Gomes (PPGS-UFC)
Ismênia de Oliveira Holanda (PPGS-UFC)
Raquel Guimarães Mesquita (PPGS-UFC)

Introdução

Este trabalho visa analisar a experiência do curso de aperfeiçoamento Educação em Direitos Humanos, realizado pela SECADI-UFC, pelo Instituto UFC Virtual e pelo Departamento de Ciências Sociais, em parceria com o MEC entre os anos de 2012 e 2013, com o objetivo de promover a capacitação de professores da rede pública do Ceará. O curso semipresencial teve carga horária de 200 horas e ocorreu simultaneamente em 20 municípios do Ceará, com atividades que visavam estimular práticas pedagógicas voltadas à promoção da justiça social e da cidadania de diversas minorias, dentre elas: mulheres; negros; população LGBT; comunidades indígenas; pessoas com deficiência; pessoas vivendo com HIV-Aids e minorias religiosas.

Entende-se que o “grupo minoritário” se caracteriza por uma posição objetiva de dificuldade de acesso às oportunidades educacionais, ocupacionais e culturais, vez que as chances não são iguais para todos em uma sociedade estratificada como a brasileira. Por outro lado, também há um critério subjetivo na definição de minoria, qual seja as suas particularidades e diferenças de atitudes e comportamentos, que são divergentes em relação ao grupo hegemônico. Essa especificidade gera preconceito e discriminação por parte dos dominantes, mas também identidade e reconhecimento nos próprios grupos minoritários. Nessa definição de forma alguma prevalece o aspecto quantitativo, pois muitas vezes a minoria é justamente o grupo de pessoas que é numericamente mais expressivo em um grupo social.

Uma das áreas em que se observou maior resistência dos educadores foi a diversidade sexual e as questões sobre as minorias LGBT, pois envolvem disputas que estão na escola e fora da escola: fazem parte das conversas dos estudantes, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e também de fato nas salas de aula nas falas e atitudes de professoras, professores e estudantes. Em razão das dificuldades apresentadas pelos cursistas, daremos relativa ênfase à análise dos aulões sobre Gênero e Diversidade.

Inicialmente, cabe esclarecer que as autoras do trabalho participaram do curso na condição de professoras-tutoras, tanto em 2012 quanto em 2013. Os procedimentos metodológicos adotados na elaboração deste trabalho foram: observação participante; análise de diário de campo; análise de relatórios de reunião, de aulas presenciais e de atividades semi-presenciais e levantamento bibliográfico.

Em 2013, na segunda edição do curso de Educação em Direitos Humanos, promovida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com o Instituto UFC virtual, houve além das duas aulas presenciais obrigatórias, mais três aulas presenciais abordando cada uma delas um assunto específico do curso (Raça e Etnia, Gênero e Sexualidade e Criança e Adolescente). A essas aulas extras de participação facultativa foi dado o nome de aulão temático, todos ocorridos em Fortaleza, no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A necessidade do aulão se apresentou já na primeira edição do curso, tendo em vista a complexidade e a resistência dos participantes em debater determinados assuntos considerados “difíceis” ou “polêmicos”, daí surgiu a proposta de se oferecer aos alunos do pólo de Fortaleza aulas extras que tratassem dos tais temas “difíceis”, de acordo com a visão dos educadores. A princípio os aulões eram transmitidos ao vivo para os outros pólos e os matriculados nas demais localidades podiam assistir à aula através do site do curso (http://edh.virtual.ufc.br/). Porém, durante essa edição, tanto por problemas técnicos como pela própria dinâmica da aula, apenas o aulão sobre Raça e Etnia, o primeiro a acontecer, foi transmitido.

A relevância dos aulões temáticos ficou mais clara ao considerarmos que no ambiente escolar ocorre a produção de invisibilidade de identidades homossexuais, muitas vezes como estratégia de sobrevivência aos anos escolares, contudo tal invisibilidade constitui-se como forma de opressão e desigualdade, conforme afirmam Junqueira (2009) e Ryan e Frappier (1994). Em pesquisa da UNESCO (2004), sobre o perfil dos professores do ensino básico, revelou-se o alto índice de atitudes preconceituosas em relação à diversidade de gênero e sexualidade, o que nos faz refletir sobre a pertinência do curso Educação em Direitos Humanos, que vem se constituindo como uma ação com vistas a contribuir para uma maior compreensão sobre os vetores que perpassam os campos do gênero e da sexualidade, acreditando na possibilidade de transformação da escola.

Faz-se necessário destacar que os alunos que não se encaixam no padrão da heterossexualidade ou que não tem a mesma assinatura de gênero de seu nascimento (PRECIADO, 2008) sofrem na escola um duplo processo de opressão, tanto por parte dos outros alunos (seus pares) como por parte do corpo docente/gestor (seus superiores). Nesse processo se nota a reprodução da heteronormatividade, que informa sobre uma determinada prática, tida como legítima e normal, enquanto nega as outras expressões da sexualidade. Para legitimar essa lógica, são criadas estratégias diversas nas mais variadas instituições sociais (igreja, escola, medicina,

etc) garantindo assim o privilégio do padrão heterossexual. Acredita-se que a partir do sexo biológico (macho/fêmea) tem-se duas possibilidades de identificação de gênero (masculino/feminino) que levará a uma forma única de desejo: o heterossexual (LOURO, 2009). É esse alinhamento entre corpo biológico - construção social dos gêneros - expressão do desejo/afeto que sustenta a lógica da heteronormatividade.

1. Os desafios do aulão de Gênero e Diversidade

Aqui, trataremos tanto dos aspectos metodológicos quanto da análise de algumas falas que emergiram nesse momento. No aulão foi posta em prática uma nova metodologia, agora não apenas se detendo em *slides*, no formato tradicional de aula, mas tentando promover ao máximo o diálogo com os participantes. Para tanto, foi realizado um momento conjunto no auditório do departamento de Ciências Sociais, indicando como seria a aula e salientando alguns pontos-chave a serem tocados durante a aula; em seguida, dividimos a turma em dois grupos e cada um foi para uma sala.

Antes do aulão de Gênero e Diversidade, os aulões vinham seguindo um modelo tradicional de aula, os alunos sentados e o tutor à frente da sala, expondo o conteúdo oralmente e contando com a ajuda de *slides* projetados em *Power Point*. Como os aulões aconteciam em um auditório com capacidade para 200 pessoas, as dimensões físicas e a disposição das cadeiras acentuavam a distância tanto entre tutores e cursistas como entre os próprios educadores. Nossa questão era a seguinte: como promover uma aula mais dinâmica e participativa sem cair em um discurso vazio do senso comum? O objetivo era realizar um momento agradável, onde todos se sentissem à vontade para falar sem deixar de promover um aprofundamento teórico na temática, trabalhando conceitos de grande importância para a própria compreensão do que se estava discutindo, como a diferença entre homossexualidade e homossexualismo, identidade de gênero, orientação sexual, machismo e feminismo.

Durante os aulões percebíamos um forte desejo dos participantes em expressarem suas opiniões, uma grande necessidade de verbalizar o que cada um vivencia no seu dia-a-dia profissional e pessoal. Muitos traziam relatos íntimos sobre família, parentes, amigos e vizinhos que de alguma forma dialogavam com o assunto da aula. Contudo, devido ao grande número de presentes, as falas acabavam por tomar um bom tempo da aula, e mesmo com os esforços de pontuar as questões que ali eles colocavam acabávamos por perder a oportunidade de trazer a discussão

conceitual que tanto faltava nas falas ali apresentadas bem como nos comentários dos fóruns (no ambiente on-line).

A ansiedade mostrada pela maioria dos educadores em tomar para si a fala foi um ponto difícil de ser mediado, pois não só entrecortavam a fala dos outros participantes como a fala do próprio tutor. A necessidade de contar seu caso, sua experiência, de salientar a legitimidade dessa vivência, a importância de tal “causo” algumas vezes impedia a construção de uma linha de pensamento, pois diante de tantas histórias e da necessidade sempre renovada de acentuar mais um aspecto, de mostrar mais uma faceta da situação, de explicar melhor o que tinha acontecido dificultava o avançar da aula.

A insistência pela fala nos alegrava por expressar a vontade de participar e de construir o momento do aulão temático, pois mesmo algumas sendo expressões do forte senso comum as falas se mostravam com um potencial produtivo no sentido de se constituir uma base para a proposta de desconstrução dos discursos machistas, homofóbicos e racistas. Contudo, a constante e insistente necessidade pala fala chegava a atrapalhar o desenvolvimento da aula, pois às vezes não se avançava em uma discussão elaborada e articulada com a linha de pensamento do curso e se tornava um redemoinho de falas desengajadas, necessitadas de uma orientação.

O maior desafio então era organizar as participações (tanto dos cursistas como dos tutores) de modo que fosse possível uma melhor articulação no intuito de tomar as falas como fontes de conhecimento e partir para um desmonte dos preconceitos a partir do apresentado. Era importante não esquecer de dar um trato mais formativo àquele momento, ou seja, apresentar ferramentas teóricas que os ajudassem a entender a própria fala, construídas muitas vezes a partir de um ideário machista, homofóbico e preconceituoso, bem como a importância de desmontar a própria lógica de funcionamento desse sistema. Para tanto, foi repensada a metodologia pela equipe responsável pelo referido aulão e pela equipe pedagógica do curso, para tentar dar conta de articular as falas dos professores e o arcabouço conceitual proposto pelo curso.

O aulão temático sobre Gênero e Sexualidade teve então o desafio de saber ouvir os participantes, de modo a não negar suas falas nem a importância delas, mas ao mesmo tempo atentar para trabalhá-las de modo mais produtivo, partindo delas para o plano mais teórico, o que era necessário considerando que o objetivo do curso era a formação em direitos humanos.

1.1. A metodologia: a preocupação didática e dialógica

A metodologia pensada trabalhava em dois vetores não contrários, mas que visavam se somar: primeiro, a fala dos educadores, tão presente e necessária de ser ouvida; depois, um momento que priorizasse a formação dos mesmos, com vista a apresentar conceitos que os ajudassem a entender um pouco mais sobre esse campo tão vasto do gênero e da sexualidade. A aula teve então três momentos, o primeiro com todos reunidos no auditório para que fossem repassadas algumas informações sobre a dinâmica da aula, o segundo, quando a turma foi divida em duas, cada qual acompanhada por duas tutoras e o último, de volta ao auditório para um momento de compartilhar as discussões feitas nos sub-grupos bem como para um momento mais teórico, a partir do recurso do *data-show*.

Após o início da aula, no auditório, a turma foi dividida em dois subgrupos, cada grupo ocupou uma sala, a proposta era que durante uma hora e meia os cursistas conversassem sobre 3 perguntas-chave: 1) O que você entende por gênero e sexualidade? 2) Na sua escola já houve alguma situação de preconceito? 3) Como você reagiu a isto? O primeiro grupo foi facilitado pelas tutoras Raquel Mesquita e Ismênia Holanda e o segundo pelas tutoras Luanna Marley e Rose Marques.

A divisão do grupo em dois teve por objetivo escutar as falas dos cursistas, otimizando o tempo. Se no grupo maior tínhamos que parar a sequência do pensamento para escutar os cursistas, nossa estratégia de formar dois pequenos grupos permitiu que cada turma pudesse se fazer ouvir sem comprometer o tempo da aula, que precisava não somente escutar a experiência dos professores mas também trabalhar esses relatos sob uma nova perspectivas, descontruindo muitas falas machistas e homofóbicas.

As perguntas foram lançadas e a partir de então os educadores foram jogando seus conhecimentos sobre o tema “gênero e sexualidade”. A partir disso foram sendo apontadas algumas questões, problematizando certas “verdades”, tensionado as ideias preestabelecidas, no esforço de desconstruir os discursos preconceituosos.

É importante ressaltar que a aula contou com a presença de pessoas que não estavam matriculadas no curso, o que reflete a boa divulgação da aula, que ocorreu não somente pelo site do curso como também pela rede social Facebook. Compreende-se que a ampla divulgação também contribuiu para o dinamismo da aula,

visto que alguns desses participantes trouxeram falas interessantes, seja de relatos pessoais ou de vivência de militância.

Após esse primeiro momento nos subgrupos, reuniram-se todos no auditório Luiz Gonzaga para apresentarem as discussões dos grupos e em seguida para a parte mais teórica, quando uma das tutoras assumiu o protagonismo, apresentando conceitos necessários para uma melhor compreensão da sexualidade. Dessa forma, tentou-se dar conta das duas questões que tinham se apresentado como fundamentais dessas aulas, a fala dos cursistas e a formação dos mesmos. Nesse momento final, priorizou-se o retorno para uma problematização mais teórica. A partir de uma seqüência de slides, com figuras, dados e infográficos, contemplou-se o que tinha sido discutido nos grupos menores, estabelecendo assim um diálogo entre experiência vivida, os relatos trazidos pelos professores nos grupos e a teoria, conceitos, sistematização de dados acerca da violência, chamando atenção para como os processos de exclusão se dão também no espaço escolar.

1.2. Participações e falas emblemáticas no aulão

Os subgrupos se iniciaram com uma rodada de apresentações, onde cada um se colocou ao grupo dizendo o nome, sua cidade e ou pólo em que estava matriculado(a). Observou-se que neste momento cada um dos presentes se apresentou com riqueza de detalhes, o que pode demonstrar que todos(as) estavam com necessidade de falar, de expor sua experiência em um grupo.

A primeira expressão de fala veio de uma participante não-cursista que abordou a questão dos transgêneros. A partir desse tema, abriu-se para o debate sobre o que seria um “transgênero”, ao que os outros participantes foram tentando articular uma resposta.

No primeiro subgrupo, algumas falas foram emblemáticas, uma das cursistas contou o caso de seu filho de 13 anos que se identificava com o gênero feminino e pedia para o irmão mais novo o chamar por um nome feminino. A cursista, mãe adotiva do jovem, já tinha inclusive sido chamada à escola devido a esse “problema” do filho, como assim foi tratado no ambiente escolar. A partir desse caso concreto, foi trabalhada a questão dos transgêneros, tendo antes que conversar sobre a própria concepção de gênero. Diante de casos como esse, pode-se refletir tanto sobre a própria construção da identidade de gênero como a situação escolar que trata como

“problemas” aqueles que rompem com as expectativas sociais ainda construídas a partir de uma matriz biológica.

Preciado (2008) argumenta que os sujeitos *trans*, homens e mulheres, começaram a se diferenciar dos *bios* no final do século XX, em comunidades transexuais dos Estados Unidos e Inglaterra, mais organizadas politicamente do que em outros lugares da Europa e do Oriente. Homens e mulheres trans são aqueles que se utilizam de técnicas hormonais e cirúrgicas para readequar sua assinatura de gênero, que não é a mesma do nascimento (biológico). A teoria trata por homens e mulheres *bios* aqueles que constroem uma identidade de gênero em conformidade com a assinatura de gênero do nascimento. É necessário atentar que ambos os estatutos (trans e bios) são produzidos tecnicamente e dependem de um reconhecimento visual, performático e morfológico. A diferença entre um e outro, aponta Preciado, “depende de la resistência a la norma, de la conciencia de los processos técnicos (farmacopornográficos) de la produción de la masculinidade y la feminidad, y del reconocimiento social em el espacio público” (PRECIADO, 2008, p. 86).

Na escola, alunos trans são tratados como “problemas” visto uma construção de gênero que não segue o roteiro padrão: sexo biológico/gênero (masculino/feminino) = desejo heterossexual. Ao traçar uma outra trajetória esses alunos não só fogem de uma lógica binária, mas acabam por ser sumariamente excluídos por alunos, professores e gestores. Como afirma Junqueira: “nas escolas, não raro, enfrentam obstáculos para se matricularem, participarem de atividades pedagógicas, terem sua identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas (os banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua integridade física” (JUNQUEIRA, 2004, p. 25).

Outra participante, não matriculada no curso e nem mesmo da área da educação, mas interessada no tema, relatou sua experiência pessoal: tinha se apaixonado por uma amiga há poucos meses, mesmo não tendo nunca, até então, se interessado por ninguém do mesmo gênero. Diante deste relado pessoal, tentou-se discutir a idéia de sexualidade como construção, como processo e algo que pode ser fluido.

Algumas outras professoras se colocaram como exemplos de uma educação menos limitante, pelo fato de sempre terem brincado junto aos meninos, mais livres e com mais opções de jogos e brinquedos, não se restringindo ao mundo rosa das donas-de-casa infantis. A partir disso, trabalhou-se o conceito de gênero, o que é ser

mulher e o que é ser homem para nossa sociedade, partindo então para um discussão sobre a própria cultura que estabelece padrões de comportamento e expectativas relacionada aos dois gêneros: masculino e feminino. Nesse momento, afirmou-se que a maneira como cada um se relaciona com os significados de masculino e feminino diz respeito à construção de uma identidade de gênero. Por outro lado, quando se fala em desejo e afeto se faz menção a uma orientação sexual, no sentido de como o desejo está orientado, se para pessoas do mesmo gênero (homossexualidade) ou para pessoas do gênero oposto (heterossexual). Apesar dessas classificações um tanto limitantes, optou-se por trabalhar dessa forma, considerando a dificuldade deles em manipular tais conceitos. Muitas dos cursistas confundiam a identidade de gênero com a orientação sexual, explicitando isso nas suas falas.

Ainda na esteira da discussão sobre identidade de gênero X orientação sexual, foi relatado o casos de dois estudantes irmãos que construíram suas identificações de gênero em contraste com as expressões de suas sexualidades, ou seja, um deles gay, performatizava uma masculinidade padrão - forte, agressivo, viril e másculo; enquanto o outro, mais franzino, emotivo, delicado, tinha orientação heterossexual. A partir dessa fala, mais uma vez, retomou-se a discussão dos padrões culturais que constroem masculinidades e feminilidades, além de ressaltar a diferença em relação à construção de gênero e à orientação sexual.

1.3. Apreciações positivas dos cursistas sobre este aulão

Diante da metodologia diferenciada deste aulão em relação aos outros, conforme já especificado, tivemos uma relação de mais proximidade junto aos educadores, o que propiciou um ambiente de maior troca entre eles e entre eles e as tutoras. Esta relação de proximidade gerou alguns depoimentos de cursistas a seus tutores, relatando a experiência deste aulão.

Dentre as diversas manifestações, destacamos duas:

> “Olá, cara tutora, o encontro do dia 28 de setembro foi excelente e bem direcionado, a Luanna Marley, a Ismênia e a Raquel foram muito bem nas suas explanações e intervenções no grupo e na plenária. Dessa vez gostei muito. O tema Sexualidade e orientação sexual foi bastante sugestivo e as colocações foram bastante esclarecedoras. O respeito à igualdade de direitos da diversidade sexual na escola ainda

> precisa avançar, visto que o reconhecimento dessas diferenças no seu interior provoca manifestações de desigualdade, mas também é possível dizer que já é possível ver discursos preocupados sobre como lidar com as situações de discriminação, assim como as ações de alguns docentes em lutar pelo tratamento respeitoso aos homossexuais. Essas situações ainda não se referem a uma prática que contemple uma equidade laica e que garanta o direito das diferenças efetivamente, mas já vivenciamos uma preocupação em se procurar por caminhos que conduzam a essa promessa de igualdade e ao respeito dos direitos da diversidade sexual. Tratam-se dos primeiros passos que estamos dando nessa direção."

> "A aula realmente foi excelente e proveitosa pudemos discutir os vários posicionamentos dos nossos colegas e nos posicionar pois as divisões dos grupos facilitou a interação. Na plenária a Luanna foi espetacular na sua explanação fez uma retrospectiva da participação da mulher e do homem até aos nossos dias foi bastante esclarecedor."

Com os relatos destes participantes foi possível perceber quais as metodologias de aula que se revelam mais adequadas para o trato de questões como as que debatemos no curso. Foi possível perceber que os alunos desejam expor suas vidas e situações vivenciadas, mas também se interessam por um embasamento teórico que os faça entender e intervir melhor nas situações que vivenciam no dia-a-dia escolar.

A alternância de momentos de aula teórica e momentos de debates (que também levavam à teoria) mostrou-se um método interessante e uma forma importante de diluir preconceitos e dificuldades que os alunos mostravam ter nos fóruns de discussão, como veremos no tópico a seguir.

2. Resistências dos cursistas também nos fóruns de discussão

Nas duas edições do curso Educação em Direitos Humanos, em 2012 e 2013, foi possível observar certa resistência de alguns professores com relação à diversidade sexual, não só nos fóruns em que esse foi o tema central. Conforme se apreende de algumas falas supracitadas, muitas vezes os professores invocam razões

de ordem religiosa ou moral que, segundo eles, impedem que esses temas sejam discutidos em sala de aula. Um fator interessante e recorrente foi a questão das resistências dos pais dos alunos, pois vários professores afirmaram já ter sofrido repreensões por terem trabalhado ou apenas comentado sobre diversidade em suas aulas. É possível que a narrativa desses eventos seja uma estratégia discursiva de defesa dos educadores, que não atribuem o preconceito a si mesmos e costumam identificar as práticas homofóbicas sempre no outro, seja na escola, nos pais, ou na sociedade em geral.

Quando indagados diretamente sobre qual a diferença entre pessoas heterossexuais e homossexuais, quase sempre as respostas eram de que todos são iguais perante a lei, todos os homens e mulheres têm os mesmos direitos, merecem respeito e bom tratamento em razão de sua condição humana. Pode-se dizer que nos fóruns, enquanto espaço público, a maior parte das intervenções repetia esse discurso "politicamente correto", mas quando surgiam exemplos de conflito sobre isso, notavam-se as contradições e particularidades das opiniões.

Em diversas situações, alguns afirmaram que em sala de aula ensinam e recomendam o respeito a todos indiferentemente de classe, etnia ou orientação sexual, mas mesmo assim teriam dificuldade ou receio de reproduzir em sala filmes como os apresentados no curso. Há o argumento de que é preciso tratar com "muito cuidado" essas questões, que é preciso considerar a pouca maturidade das crianças e adolescentes, reproduzindo a noção de que falar sobre diversidade seria tocar em um assunto sensível, por ser uma "anormalidade". Muitos afirmavam não poder incentivar os alunos a "essas práticas", e passar vídeos mostrando casais gays seria um "incentivo". Podemos ver a seguir alguns trechos emblemáticos demonstrando essa visão:

> Material sobre diversidade sexual não deve ser distribuído na escola, pois não deve ser incentivada a homossexualidade, mas uma vez percebido algum comportamento nesse sentido, aí sim a escola deve trabalhar a questão da homofobia, pois qualquer diferença ou agressão é inadmissível em nenhuma circunstância, e deve ser discutida com todos os segmentos da escola, pois educação engloba toda a comunidade escolar, pais e professores pela experiência de vida e os educandos que estão em processo de formação. (Professora M., pólo de Brejo Santo)

> Já pensou uma cartilha onde ilustra: menino com menino, menino com menina e menina com menina? Sejamos coerentes, para os nossos alunos da escola pública, tudo bem, né? mas se nossos filhos chegassem em casa (vindo da escola particular) com esse material nas mãos, como reagiríamos? não sou preconceituosa, sou antes de tudo uma educadora. (Professora C., pólo de Campos Sales)

Não raro os professores comentavam que o ideal era tratar sobre o tema somente quando houvesse conflito concreto, quando algum aluno estivesse sofrendo preconceito. E também houve várias respostas dizendo que em suas escolas nunca ocorreu nenhum problema com relação a isso, o que pode ser verdade, mas também pode ser o exercício cotidiano do silêncio e da invisibilidade das opressões.

Por fim, houve manifestações de cursistas no sentido de que a homoafetividade deve ser respeitada, mas com ressalvas, tendo em vista que os homossexuais não devem ser “espalhafatosos”, conforme se depreende deste trecho:

> A diversidade também não poderia ser tão espalhafatosa, quer dizer, seja lá qual for a nossa opinião ou escolha deve ser expressa da maneira mais natural possível, para que não desrespeite as outras formas de pensamentos. Caso contrário o diferente pode causar constrangimentos. Há ambiente para toda ocasião e que estes ambientes sejam respeitados. (Professora L., pólo de Beberibe)

Com relação ao sexismo, também foram observadas muitas opiniões conservadoras dos cursistas, reproduzindo as estreitas diferenciações de gênero relacionadas à cosmovisão androcêntrica e patriarcal de vários professores e professoras. Muito foi falado sobre “comportamento de menino” e “comportamento de menina”, sendo reforçado em diversas ocasiões que os meninos são mais ativos, brincalhões e agressivos que as meninas, o que gera dificuldades no aprendizado e no dia-a-dia da escola.

Neste sentido, a estigmatização da mulher moderna também se fez presente nas atribuições de promiscuidade e irresponsabilidade das adolescentes, em certa medida culpabilizando-as pela gestação precoce, por exemplo. Houve quem afirmasse que a mulher é a responsável pela forma que é vista pelos homens e pela sociedade,

e muitas vezes esse discurso também é de mulheres, por terem inculcados e introjetados todos esses preconceitos e as raízes da dominação masculina.

Duas professoras afirmaram que em suas escolas a evasão é muito maior entre as meninas, que em sua opinião se preocupam mais com a sensualidade, com as festas e com os garotos do que com a própria educação. Tal opinião fica bem clara na seguinte fala:

> Geralmente, na escola que trabalho temos mais meninas que meninos nas salas de aula, e a evasão das meninas é maior que as dos meninos. Quanto ao melhor nível de aprendizagem, este é dos meninos, que se mostram mais interessados. Muitas meninas se evadem por motivo de gravidez ou para se juntarem aos namorados. (Professora T., pólo de Aracati)

Claramente se reproduz aqui uma visão preconceituosa e sexista, porque supostamente nesses casos as meninas estariam “negando seu papel de mulher”, abrindo mão da sua natureza de “feminilidade”, “doçura”, dentre outros atributos. Selecionamos várias falas em que os cursistas afirmam que as mulheres são as “guardiãs da família”, que em certo sentido são até “muito melhores do que os homens”, na tentativa dos professores de se afirmarem não-machistas. Ocorre que essas visões também são sexistas, por continuarem dividindo os comportamentos de forma arbitrária, classificando como “feminino” e “masculino” atitudes, gestos e características, o que contribui para a continuação de preconceitos e violências de gênero. Selecionamos uma fala que demonstra a segmentação reducionista de atividades de homens e mulheres:

> Quando as feministas dizem que o homem deve lavar os pratos , dar banho nas crianças e colocá-los para dormir, elas estão certas, eu concordo,só que tem uma diferença aí, para o homem , eles fazerem ou não fazerem os serviços domésticos não tem tanta importância assim, mas para a mulher cuidar da casa, cuidar do seu cantinho é algo necessário para o seu bem estar e acho que isso completa a mulher porque ela tem uma alma feminina, de coordenar, de cuidar, de acolher, e de trazer vida ao mundo. (Professora M., pólo de Brejo Santo)

Alguns professores manifestavam-se dessa forma recorrentemente, afirmando posições conservadoras ainda em vários outros temas. Com esses educadores o diálogo com os tutores e os outros participantes de fato foi mais difícil, mas é preciso destacar que alguns cursistas abertos ao diálogo em outros temas demonstravam resistência nos assuntos sobre gênero e diversidade. Exemplo desses momentos críticos foi a discussão sobre a Marcha das Vadias em alguns pólos, conforme aqui se observa:

> É importante, também, que a própria mulher se resguarde diante de movimentos feministas que possam lhes causar alguns prejuízos na sua imagem feminina, porque diante de todas as suas conquistas, todas merecedoras, a mulher não pode abdicar de duas qualidades: ser mulher e ser mãe. (Professor C., pólo de Aracoiaba)

Dessa forma, o "papel de mãe" que a mulher tem que exercer apareceu em muitas manifestações, mesmo de professores que vinham ressaltando as conquistas das mulheres. Permanecendo essa visão, sempre que uma mulher não manifestar os atributos que se espera serem "femininos", sofrerá preconceito e violência. Do mesmo modo, se um homem desenvolver bem uma atividade dita "de mulher" ou vice-versa, também será estigmatizado. Vê-se, portanto, que o apelo moral ainda é muito forte e precisa ser trabalhado dentro das escolas, para evitar que o corpo docente continue reproduzindo essas diferenciações que apenas empobrecem o diálogo e o respeito à diferença.

3. O preconceito homofóbico e suas expressões no cotidiano escolar

Muitos foram os relatos dos educadores sobre situações de homofobia dentro da escola, diversos participantes nos disseram que o preconceito com relação à orientação sexual existe nas escolas, mas muitas vezes a direção nega e diz que respeita as diferenças. Eles afirmaram que o preconceito pode acontecer de educador para aluno, de alunos para alunos e até de alunos para educadores.

Em um encontro presencial, um cursista narrou uma situação emblemática: um caso em que um estudante, que possuía deficiência física, havia se irritado com o professor de educação física, que era homossexual. Nesse caso, o aluno falou mal do

professor em toda a escola, dizendo que ele era “bicha e não sabia trabalhar”. Sobre a situação, disse o cursista durante o aulão:

> O curioso nessa situações é ver que o preconceito e a violência podem vir de uma minoria para outra, ou mesmo dentro de pessoas de uma mesma minoria... Eu quando vi o aluno falando isso, o repreendi e falei para ele sobre preconceito e direitos humanos. Falei sobre o perigo dessas idéias de superioridade, que inclusive poderiam prejudicar a ele próprio, que possuía deficiência física. Contei para ele sobre a segunda guerra mundial e sobre os absurdos de Hitler, que exterminou judeus e homossexuais, e falei que as pessoas devem ser respeitadas independentemente de quem são, e por isso ele não poderia falar daquela forma.

O preconceito, a discriminação e a violência que, na escola, atingem gays, lésbicas e bissexuais e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam em relação a travestis e a transexuais. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas. Por isso, não raro, ficam sujeitas às piores formas de desprezo, abuso e violência (JUNQUEIRA, 2009, p. 33).

Além desse aspecto social, no sentido das relações com outros estudantes e profissionais da área da educação a discriminação e preconceito contra tal população leva a mudanças na subjetividade desses sujeitos, ou, como coloca Junqueira, “tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as (JUNQUEIRA, 2009, p. 26-27).

Nesse sentido, pensamos como Junqueira quando este afirma que:

> Mesmo diante da dificuldade de dissuadir racionalmente alguém embebido de ódio homofóbico, uma sociedade democrática e suas instituições (inclusive a escola) devem envidar esforços para coibir e impedir que a selvageria intolerante cause ulteriores sofrimentos e para diminuir os efeitos que ela possa ter (até mesmo na alimentação do desprezo e do ódio em relação a outros grupos) (JUNQUEIRA, 2009, p. 29).

Fica explícito também que no ambiente escolar temos uma produção de invisibilidade de identidades gays, lésbicas, bissexuais e travestis, muitas vezes como estratégia de sobrevivência aos anos escolares. No entanto, essa invisibilidade ou uma visibilidade construída de maneira equivocada constitui-se como forma de opressão e desigualdade, conforme afirmado por Junqueira apud Ryan e Frappier (1994): "[a] promoção da exclusão das pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros do campo de reivindicações de direitos é sistematicamente acompanhada pela construção de um conjunto de representações simplificadoras e desumanizantes sobre elas, suas práticas sociais e seus estilos de vida" (JUNQUEIRA, 2009, p. 31).

Assim como pensam FERREIRA; SOUZA apud LOURO: "[o]s adolescentes expressam sua sexualidade, assim como sua vivência amorosa, através das roupas que usam, músicas produzidas e consumidas, pela linguagem gestual, pelos movimentos, em esportes praticados ou vivenciados por eles, e até no humor" (FERREIRA; SOUZA p. 3).

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula- assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (LOURO, 1997, p. 131).

Conclusão: os possíveis impactos do curso nos educadores

Principalmente já nas etapas finais de cada curso, foi interessante perceber os relatos dos educadores sobre as mudanças de perspectiva que as discussões fomentavam em cada um deles. Também houve, é necessário dizer, alguns casos de abandono do curso em que os participantes enviaram uma mensagem ao tutor justificando suas saídas em razão de não concordarem com os debates, principalmente em razão de suas crenças religiosas. Esses casos foram excepcionais, mas não deixaram de chamar a atenção para a influência das percepções religiosas dentro do ambiente escolar, o que reflete indubitavelmente na atuação dos professores para com os alunos.

No entanto, de uma forma geral o que se destacou foram os relatos de adesão, de “mudança de olhar”, narrados pelos próprios participantes ao longo dos cursos, conforme se observa nas falas de alguns deles:

> Achei interessante o resultado desse estudo da UNESCO que mostra que na escola, os preconceitos e os atos de discriminação contra homossexuais muitas vezes são naturalizados e banalizados. Que nós educadores, não consideramos estes casos como relevantes. Achamos que são brincadeiras, coisas sem importância. e muitas vezes além de silenciarmos, colaboramos ativamente na reprodução dessa violência e penso que esse curso ajuda a pensarmos diferente. (T., Professora, Aracati)

> O bom dessa experiência do curso é a porta que se abriu para minhas reflexões, e a chance de mudar situações que passavam por mim sem que eu nem percebesse, me tornando inútil pela omissão. Hoje vejo que posso e devo fazer muito ou pouco, não sei ainda, mas algo eu posso fazer, algo em posso mudar sim. (R., Professora, Beberibe)

> Cara colega, a escola é uma oficina para refletirmos sobre Direitos Humanos, na semana passada chamei atenção de alguns alunos pelo fato do tratamento com uma das colegas ,em Agosto quando voltarmos vou fazer questão de observar bem o tratamento dos mesmos para com a referida aluna,o Curso desvenda nossos olhos,nos alerta e faz a gente ver melhor a atuação dos seres humanos entre si.” (C., Professora, Campos Sales)

> Com base no vídeo, hoje tenho certeza sobre o quanto nosso papel é fundamental para acabarem com as práticas de preconceitos, violências, discriminação e a falta de respeito à diferença no ambiente escolar. Mas para que isso ocorra, e preciso preparar os docentes psicologicamente e profissionalmente adequando ao mundo das diferenças e do preconceito enraizado em nossa cultura machista, elitista e cheio de concepções errôneas sobre nossos valores morais, culturais e sociais. (Professor, Jaguaribe)

Cabe esclarecer que o objetivo das duas edições do curso não era propriamente formar especialistas em Direitos Humanos ou nos temas de Gênero e Diversidade, e sim promover espaços de debate para que os educadores percebessem e se posicionassem diante das violações de direitos humanos que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, intentou-se desvincular o tema “direitos humanos” da estigmatização que sofre pelo senso comum, como se essa

fosse uma questão menor ou ainda necessariamente ligada à criminalidade e que serviria apenas para a "defesa de quem pratica crimes ou atos infracionais".

A partir da análise dos relatos dos educadores e da avaliação de suas participações nos fóruns, chats e nas atividades elaboradas por eles (portfólios e projetos), compreende-se que o curso obteve êxito nesses objetivos, ainda que tenha sido observado um grande número de alunos não-concludentes. O nível de aprovação era em média 40 a 45% dos matriculados, mas é importante ressaltar que muitos dos reprovados sequer acessaram o ambiente virtual de aprendizagem, onde se desenvolvia boa parte do curso. Dessa forma, pensamos que a questão diz respeito também ao alto nível de reprovação dos cursos em educação à distância, por conta da evasão e da falta de acesso a computador e internet, principalmente nos menores municípios do Ceará.

Ainda assim, compreende-se que a análise desse tipo de experiência deve levar em conta os aspectos qualitativos para além dos quantitativos, considerando-se os dois dados em paralelo. Dessa forma, foram sopesadas as auto-avaliações dos participantes, mas também a trajetória de alguns desses educadores ao longo do curso, observados em especial aqueles que, já de início, apresentavam maior resistência às discussões. Foram muitos os casos dos professores que não se mostravam nem um pouco à vontade para conversar sobre gênero e diversidade quando o curso começou, mas que, ao final, já relatavam a importância de perceber essas questões. Eles acabavam percebendo e relatando que a escola está permeada de conflitos que reclamam a participação direta do corpo docente, pois os professores não podem permanecer omissos às violências e às discriminações ocorridas dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Marília Gabriela De Souza; ARAÚJO, Érica Cordeiro De. Gênero e sexualidade no espaço escolar – considerações Sobre a "orientação sexual". In: 27° Reunião Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Caxambu, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/p234pdf> Acesso em 20 de Junho. 2012

JUNQUEIRA, Rogério Diniz.Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 13-52. Disponível em<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf

LOURO, Guacira. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85-94.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

PRECIADO, Beatriz. Cap 6- Tecnogênero. In:_____. Testo Yonqui. Editora Espasa: Madri, 2008, p. 81-99.

PROGRAMAS E ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: O DESENHO DE UMA POSSÍVEL INTERDISCIPLINARIDADE

Sandra Unbehaum[1]
Ingrid Viana Leão[2]
Camila Magalhães Carvalho[3]

1. O Crescimento da Pós-Graduação em Direitos Humanos: processos e implicações

Este texto foi desenvolvido em face do crescimento da Pós-Graduação em direitos humanos. Em 2003, quando o Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos no Brasil[4] foi lançado, visando estimular a criação de áreas de concentração na Pós-Graduação em Direito, o contexto do campo de pesquisa em direitos humanos era bem mais modesto do que na atualidade[5]. Como resultado dessa chamada, três programas de pós-graduação em direito - UFPA, UFPB e USP - criaram uma área de concentração em direitos humanos que resultou até o momento em cerca de quatrocentas dissertações defendidas. Passada uma década da criação desses cursos, vimos surgir novos mestrados em direitos humanos. A avaliação da CAPES do último triênio dos cursos de Pós-Graduação, divulgada em 2013, indicou a presença de cinco mestrados em direitos humanos, um deles sendo mestrado profissional - na Universidade Estadual do Amazonas/UEAM. Dois deles são mestrados acadêmicos na área interdisciplinar[6], localizados na Universidade Federal de Goiás, vinculado ao

---

[1] Socióloga, chefe do departamento de pesquisas educacionais da Fundação Carlos Chagas, pesquisadora do grupo de pesquisa Gênero, Direitos Humanos, Raça/Etnia, onde coordenou o Projeto Fortalecimento de Ensino e Pesquisa em Direitos Humanos no Hemisfério Sul (2011-2014), do qual se origina o estudo ora apresentado nesse artigo. O projeto recebeu apoio financeiro da Fundação Ford.

[2] Mestre e Doutoranda em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da USP. Bolsista assistente de pesquisa da Fundação Carlos Chagas.

[3] Mestre em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da USP, docente na Faculdade Baiana de Direito. Bolsista da Fundação Carlos Chagas.

[4] Ao longo do texto abreviar-se-á esse título para Programa de Dotações.

[5] O edital foi direcionado para criação de áreas de concentração em direitos humanos ao invés de criação de novos programas de mestrado, opção considerada pouco viável naquele momento.

[6] Em 2014, observa-se 48 áreas de avaliação agregadas na CAPES, por critério de afinidade, em dois níveis denominados colégios e grandes áreas. São três colégios agregando nove grandes áreas do conhecimento. Colégio **Ciências da Vida**: congrega as grandes áreas Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde; Colégio **Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar**: agrupa como grandes áreas Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Multidisciplinar; Colégio **Humanidade**: reúne as grandes áreas Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, e Linguísticas, Letras e Artes. Os Programas de Mestrado em Direitos Humanos estão na área Interdisciplinar, na grande área Multidisciplinar. Os Programas de Pós-Graduação em Direito estão na área Direito, na grande área Ciências

Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos (NIEPDH/UFG), com a denominação Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos; na Universidade Federal da Paraíba, vinculado ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH/UFPB), intitulado Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas[7]; E dois mestrados na área Direito, localizados na Universidade de Brasília (UNB) e outro na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÌ)[8]. Há ainda um sexto programa de mestrado em direitos humano não incluído na avaliação trienal da CAPES por ter iniciado suas atividades em 2013, que está no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco vinculado ao Centro de Artes e Comunicação (CAC/UFPE).

Esse visível crescimento da pós-graduação em direitos humanos[9] motivou-nos a querer saber como a interdisciplinaridade se configura na estrutura desses programas de pós-graduação, seja na área disciplinar, seja na área interdisciplinar. Apesar do edital do Programa de Dotações focar em uma área disciplinar específica, apresentava como um importante critério de avaliação a multidisciplinaridade no ensino e na pesquisa dos Direitos Humanos no Brasil, inter-relacionando áreas como Direito, Sociologia, Ciências Políticas, Antropologia, História, Educação entre outras pertinentes ao tema, base para estruturação dos currículos da pós-graduação em direitos humanos com ênfase em temas que fossem articuladores, tanto na oferta de disciplinas como na constituição de linhas de pesquisas[10].

Tais circunstâncias levaram-nos a refletir sobre a associação entre direitos humanos e interdisciplinaridade na Pós-Graduação à luz dos objetivos do I Programa de Dotações – estimular um currículo e uma metodologia interdisciplinar dos direitos humanos. Refletir sobre os desenhos curriculares dos cursos de mestrado em direitos

---

Sociais Aplicadas. CAPES, 2014. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em 04.04.2014.

[7] Homologado pelo CNE (Port. MEC 1324, de 08/11/2012, DOU 09/11/2012).

[8] Homologado pelo CNE (Port. 1324 - DOU de 09/11/2012, Seção, Pag.10)

[9] A pesquisa realizada por Tosi e Zenaide (2012) apresenta um levantamento de linhas de pesquisa em direitos humanos em vários programas de pós-graduação, em várias áreas do conhecimento.

[10] O edital do Programa de Dotações em Direitos Humanos (línea “b”) estabelece que “a estrutura curricular deverá contemplar a multidisciplinaridade e a inclusão de disciplinas que considerem: os fundamentos históricos, políticos e filosóficos dos direitos humanos; a proteção internacional, regional e nacional desses direitos; o impacto da globalização; o direito ao desenvolvimento e direitos econômicos, sociais e culturais; problemas relacionados à formulação e à implementação dos direitos humanos, inclusive quanto às particularidades regionais; contemplar a perspectiva de gênero, raça/etnia e exclusão social.”(FCC, Edital ...2003.)

humanos e a interdisciplinaridade se apresenta como problema de pesquisa e de debate atual e necessário, para o qual intentamos uma modesta contribuição[11]. Um exemplo da atualidade do tema é o episódio de reconhecimento dos Programas da UNB e da UNIJUÌ para a área disciplinar (Direito), apesar das propostas terem sido encaminhadas à área interdisciplinar. No caso da UNB, a história da proposta do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania mostra sua vinculação com o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos, alocado no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, criado em 1986. Esse Núcleo tem uma trajetória e uma experiência constituída em uma prática multi e interdisciplinar ao reunir professores e alunos de diversas áreas de conhecimento em torno da pesquisa sobre a paz e os direitos humanos. Do ponto de vista formal, o que um currículo deve apresentar para ser considerada pertinente a área interdisciplinar? Existem regras apresentadas pela CAPES, que nosso texto problematiza, bem como relaciona a interdisciplinaridade como uma possibilidade também para cursos na área disciplinar.

Nosso artigo pretende apontar alguns elementos para a seguinte questão: o desenho interdisciplinar de um curso sobre o mesmo objeto de estudo é semelhante ou diferente numa estrutura “disciplinar” de pós-graduação - configurado numa área de concentração - de um programa de mestrado, elaborado especificamente como área interdisciplinar? Essa análise integra o projeto OS DIREITOS HUMANOS COMO ÁREA DE PESQUISA, cujo objetivo é verificar quais foram os principais resultados dos três programas de pós-graduação em Direito, em funcionamento desde 2005. Considerando as diferenças estruturais (área de concentração versus programa de mestrado) e de tempo de experiência, entendemos ser possível, ao menos, verificar como a interdisciplinaridade se expressa – como intencionalidade - nas propostas dos cursos, na estrutura curricular, no perfil docente e discente. O termo interdisciplinaridade tem sido usado para se referir a uma estrutura curricular aberta ao diálogo com diferentes áreas. Segundo as propostas dos cursos estudadas, um elemento forte seria a presença de docentes de diferentes áreas compondo o quadro de professores. Um quadro docente com essa característica favoreceria estudos interdisciplinares, promovido pelas diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, evidenciando tensões e enriquecendo debates sobre a afirmação e efetivação dos

[11] A questão da interdisciplinaridade nos direitos humanos tem mobilizado reflexões de professores e pesquisadores da área. Ver: DIAS, 2013; MATOS, 2013; TOSI, 2010; FEITOSA, 2007; TAVARES, 2007; ADORNO, BRITO, 2006; TOSI, 2005.

direitos humanos. De fato, uma proposta interdisciplinar de pesquisa requer corpo docente multidisciplinar, porém é preciso olhar como a interação entre saberes está sendo considerada; quais canais existem que ampliem o diálogo ou interação entre diferentes saberes; quais áreas de conhecimento estão em interação, o que isso nos diz sobre a constituição da proposta curricular, tanto quanto a composição das linhas de pesquisa.

Antes de prosseguir é importante salientar nossa compreensão de interdisciplinaridade, adotada nesse artigo. Sem perder de vista a disciplinaridade, a interdisciplinaridade implicaria num exercício comunicativo de aproximação [e também de estranhamento, como bem observam Adorno e Brito (2006)], de metodologias e de saberes específicos e diversificados, com interesse comum em um mesmo objeto de estudo; traduzido numa linguagem compreensível por todos os interlocutores, oriundos dos diversos campos do conhecimento. A interdisciplinaridade, no entanto, não se esgota em mero diálogo entre áreas, tampouco deve desconsiderar conflitos teóricos e metodológicos. Nesse sentido, é entendida como identificação de pontos comuns dentre as diferenças, na tentativa de buscar o generalizável nos particulares, sem anular as particularidades das distintas áreas, nem homogeneizar o conhecimento (Alves, et alli, 2004). Como escrevem Adorno e Brito, relacionando a interdisciplinaridade aos estudos sobre direitos humanos (2006, p.3):

> É preciso esforço para compreender a lógica do outro, aceitar e se acostumar com suas razões e – antes de tudo – tentar traduzir a lógica do outro na lógica própria de uma formação disciplinar específica. Esse requisito implica igualmente grande exercício conceitual, pois é preciso entender que um conceito é resultado de complexa operação racional. Sua universalidade é garantida senão às custas do embate entre perspectivas opostas, expressas segundo recortes determinados. O conceito é resultado de um consenso racional conquistado somente após um longo e muitas vezes penoso processo de intercâmbio do pensamento com o próprio pensar. Assim, por exemplo, quando se fala em direitos humanos sob o ponto de vista da sociologia está se pensando sempre em atores, estruturas e processos sociais. Observando leituras do tema a partir da psicologia social, compreende-se que não se pode abdicar de uma perspectiva teórica que considere os móveis subjetivos entre os quais, por exemplo, aqueles que levam indivíduos a aderirem ou não aos direitos humanos, a tolerarem ou não graves violações desses direitos etc.

Se é possível ter clareza para definir teoricamente a interdisciplinaridade, a mesma clareza não se aplica a explicitar uma prática, uma pedagogia interdisciplinar, sobretudo no campo dos direitos humanos. Esse artigo, ao não dar conta de explicitar essas práticas, se limitará a circunscrever uma análise sobre o desenho interdisciplinar apresentado pelos programas de pós-graduação em direitos humanos.

Vale lembrar que o próprio edital do Programa de Dotações sugeria propostas multidisciplinares. A adoção do termo multidisciplinaridade, em alguns momentos associado ao termo interdisciplinar, sinalizava um processo ainda em construção das práticas multi/inter/trans/meta-disciplinares na educação em geral e a necessidade de aprofundamento teórico. A decisão pela expressão multidisciplinar levou em conta a maior aceitabilidade do termo visto que a interdisciplinaridade embora fosse uma área específica no sistema de avaliação da CAPES, não compartilhava do mesmo prestígio que a área de pesquisa disciplinar, o que poderia representar insegurança ou baixa empatia por parte de uma área disciplinar - no caso a pós-graduação em Direito.

A área interdisciplinar foi criada pela CAPES somente em 1999 e hoje é considerada a área que mais tem crescido (CAPES, 2009; 2013). Em 2012, de acordo com o então diretor de Avaliação, Lívio Amaral[12], 80 consultores avaliaram mais de 200 programas existentes, além de julgar mais de 220 propostas de cursos novos. Esse crescimento é atribuído pela própria CAPES a dois fatores: (i) novas propostas de cursos em um cenário de preocupações de questões complexas para a Pós-Graduação; (ii) universidades em fase de consolidação da pós-graduação buscavam encontrar um acolhimento na área interdisciplinar, que a área disciplinar não proporcionava (CAPES, 2013, p.11). Esse contexto se reflete na realização de seminários e grupos de trabalho, organizados pela própria CAPES, para discussão sobre o campo interdisciplinar. É importante observar que o fato de existir uma área interdisciplinar na CAPES não significa que a interdisciplinaridade não esteja fortemente presente em áreas disciplinares, em linhas de pesquisa, áreas de concentração ou mesmo na constituição de núcleos de pesquisa. No próprio documento de área (CAPES, 2007) a preocupação com a interdisciplinaridade é manifestada como um desafio para ciência, independentemente de se constituir uma área[13]. A definição da CAPES para classificação das áreas de conhecimento reforça o seu caráter eminentemente prático, conforme conta na apresentação institucional no site da CAPES:

[12]Fonte: MEC. CAPES. Perspectivas na Pesquisa e na Formação de Recursos Humanos na Área Interdisciplinar. Apresentação realizada durante a 134º CTC-ES, coordenação de Área Interdisciplinar, Brasília, Março de 2012 (29 dispositivas).

[13] Sobre um levantamento histórico das políticas de Pós-Graduação e a atuação da CAPES, ver HOSTINS, R.C.L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006; CARVALHO, M. ª V. Avaliação da Pesquisa na Universidade Brasileira. Tese de Doutorado. UNICAMP Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em 10.04.2014.

> (...) objetivando proporcionar aos órgãos que atuam em ciência e tecnologia, uma maneira ágil e funcional de agregar suas informações. A classificação permite, primordialmente, sistematizar informações sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, especialmente aquelas concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos.

Considerando esse caráter prático de classificações realizada pela CAPES, entendemos ser fundamental perceber as diferenças e especificidades de uma interdisciplinaridade constituída a partir de uma área de concentração em uma pós-graduação disciplinar daquela que configura um Programa de Pós-Graduação interdisciplinar. Esse será o foco de nossa análise nesse artigo, apresentar as especificidades simultaneamente da área disciplinar e da área interdisciplinar dos cursos de direitos humanos, para compreender sobre como a interdisciplinaridade vem sendo estruturada e elaborada pelos programas de pós-graduação. É importante considerar Não serão ignorados os critérios atribuídos pela CAPES para reconhecer os cursos de mestrado na área Interdisciplinar, mas não serão foco da análise.

2. Programas de Mestrados e áreas de concentração em Direitos Humanos: características fortes e pontos de convergência entre os cursos

A criação e implantação de um mestrado implicam procedimentos complexos e, por vezes, morosos**.** Um programa de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil pode envolver uma ou várias áreas de concentração e em cada uma delas várias linhas de pesquisa. Isso significa que criar um novo programa de mestrado em direitos humanos exigiria de qualquer instituição de ensino superior ter no mínimo um campo de pesquisa já consolidado e um corpo docente qualificado, com significativa produção de pesquisa e publicações e disponibilidade para compor o quadro. Por isso mesmo, a criação de uma nova área de concentração se apresentou em 2003, ocasião do lançamento do Programa de Dotações, como o caminho mais sensato e menos burocrático, por não depender de submissão de um projeto às instâncias acadêmicas institucionais e por considerar que poucas instituições teriam um corpus robusto de pesquisas e um conjunto de docentes que atendesse aos critérios da CAPES[14].

[14]Em 2003, antes da elaboração do edital, a FCC consultou professores e pesquisadores com experiência na coordenação de um programa de pós-graduação e com conhecimento sobre os procedimentos para constituição de novos mestrados, Foram entrevistados a Dra. Maria Arminda do Nascimento (USP), Dra. Bernardete Gatti (FCC), Dra. Maria Luiza Marcílio (USP), Dr. Sérgio Adorno (NEV/USP; ANDHEP), Dr. Fernando Scaff (coordenador de área na CAPES, na ocasião); e Dr. Isaac Roitmann (Diretor de Avaliação da CAPES, na ocasião).

O Programa de Dotações estabeleceu como foco para o edital a área disciplinar Direito. Essa escolha foi definida pelo comitê organizador do Programa, após discussões prévias e estudos sobre ensino superior e direitos humanos[15] com pesquisadores, profissionais envolvidos com o tema, cuja conclusão apontava para a: (i) existência de uma demanda nas universidades pela pesquisa e pelo ensino em direitos humanos, bem como de outras instituições sociais; (ii) importância de atender a essa demanda, sobretudo, no campo de conhecimento jurídico, área fundamental e estratégica para a consolidação de uma cultura de direitos humanos no Brasil, pela possibilidade de capacitar e sensibilizar profissionais do âmbito jurídico para atuarem concretamente pelos direitos humanos. Tal decisão não classifica os direitos humanos como um ramo do Direito, e sim um campo temático com o qual o saber jurídico também deve se relacionar.

Os Programas de Pós-Graduação em Direito que submeteram uma proposta para criação de uma área de concentração em direitos humanos apresentavam significativa experiência institucional prévia com o tema direitos humano – disciplinas, cursos de especialização, atividades de extensão e corpo docente atuante na temática.

Com os Programas Interdisciplinares em Direitos Humanos não foi diferente. A análise das propostas encaminhadas para área interdisciplinar da CAPES, pelas três universidades públicas (UFPB, UFG e UFPE), revela forte articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, ou seja, um arcabouço prévio institucional com o tema. Esses novos mestrados em direitos humanos estão alocados em Núcleos de Pesquisa, uma expressão da institucionalização da pesquisa no âmbito universitário. Os Núcleos, de modo geral, agregam pesquisadores e docentes de várias áreas de conhecimento em torno de um tema de pesquisa e objetivos comuns, organizados por linhas de pesquisa, mas não em áreas de concentração vinculadas a uma área específica do conhecimento, tal qual ocorre na estrutura de um programa de pós-graduação disciplinar. A forma de organização de um Núcleo favorece que a pesquisa se organize de forma prioritária sobre um problema de investigação sem vinculá-la a uma área de conhecimento exclusiva. O tema, foco do núcleo, aglutina as áreas de conhecimento, o que favorece uma maior interlocução entre diferentes saberes sem predomínio de nenhuma delas, princípio forte da interdisciplinaridade. Ou seja, os núcleos são espaços que se estruturam em torno de temas articulando o

[15] Esta reunião denominada Direitos Humanos no Ensino Superior foi realizada em 21 de novembro de 2001, no Rio de Janeiro.

convívio com diferentes áreas de conhecimento, tanto pela formação dos pesquisadores e pesquisadoras que os integram, como pelos problemas de pesquisa que estruturam o trabalho de pesquisa e ou de intervenção. Com isso, podem-se considerar os núcleos como experiências comunicativas interdisciplinares, por meio das quais também se articulam teoria e prática, pois, geralmente, as atividades de pesquisa partem de um problema específico que anseia por intervenção.

Por sua vez, as áreas de concentração em direitos humanos foram criadas em Programas de Pós-Graduação já constituídos, reconhecidos e com estrutura formalizada e concebida a partir de uma área de conhecimento específica, a partir de uma disciplina, o Direito, no caso. As características do campo jurídico precisam ser consideradas na análise de uma área de concentração em razão do peso que um campo disciplinar pode ter sob um campo temático que se propõe a ser interdisciplinar, como é o caso dos direitos humanos. Alguns autores apontam para um cenário pouco acolhedor a novos processos de mudanças no campo jurídico, que exigiriam outra perspectiva de ensino e pesquisa para o direito. (NOBRE 2004; FRAGALE, 2004; FEITOSA, 2008; FARIA, 2012). As principais críticas referem-se ao histórico caráter dogmático e tradicional, com uma visão positivista do fenômeno jurídico presente na metodologia de ensino e a consequente dificuldade de se passar de uma postura exegética para uma postura crítica, dialética ou progressista (PERINI, 2005). Apesar disso, o campo jurídico não é uniforme e estático, há mudanças sinalizadas, como veremos a seguir.

Os mestrados em Direito na USP, UFPA e UFPB, com área de concentração em direito humanos, apresentam uma estrutura que contempla (i) o diálogo com outras áreas do conhecimento como por meio da inclusão de professores externos a Faculdade de Direito, com formação em outras áreas das ciências humanas. Essa inclusão pode manifestar de maneiras distintas em cada instituição, como na composição multidisciplinar do corpo docente, critério proposto pelo edital, mas pode ir além disso, com a inclusão de uma disciplina não jurídica na grade curricular; (ii) a adoção de medidas de inclusão social no processo seletivo visando atender grupos sociais específicos e por meio da destinação de bolsas de pesquisa segundo critérios estabelecidos por cada universidade; (iii) disciplinas obrigatórias que sinalizam um currículo mínimo para a pesquisa em direitos humanos; (iv) o estabelecimento de linhas de pesquisa construídas segundo as particularidades regionais e os problemas contemporâneos como as questões raciais e étnicas, questões ambientais entre outras.

As linhas apresentam os objetivos das pesquisas, mas também se articulam com outras questões:

> (...) essa linhas devem ser compatíveis com as habilitações específicas propostas pelo curso e compatíveis também com o meio onde o curso se desenvolve, tanto para que elas possam dar suporte ao desenvolvimento das habilidades propostas no projeto pedagógico, quanto para que essas pesquisas possam formular teorias que auxiliem na explicação e na solução dos problemas típicos da região onde o curso se ache instalado. Isto significa que a definição das linhas de pesquisas deve-se observar a ênfase do curso e as questões emergentes da região, como, por exemplo, a ocorrência de conflitos agrários; altas taxas de desemprego; produção concentrada e exportação de determinado bem (...). Enfim, são questões como essas que devem ser objeto do conjunto das pesquisas desenvolvidas no curso, e que, por conseguinte, acabarão condicionando as respectivas linhas de investigação científica. (MACHADO, 2009, p.266-267).

As áreas de concentração em direitos humanos nos três programas analisados oferecem um conjunto de 8 linhas de pesquisa – USP com linha única sobre inclusão social e direitos humanos, UFPB com três linhas e UFPA com quatro linhas. Um uma linha comum às três universidades – refere-se ao tema da exclusão e inclusão social – e atendeu ao edital do Programa de Dotações. Nota-se que essa linha de pesquisa, com maior ou menor ênfase destaca a importância e necessidade de considerar os sujeitos que formam os grupos excluídos, em suas especificidades socioeconômica, racial, de gênero, cultural etc. Essa linha de pesquisa vincula os estudos sobre a exclusão/inclusão social aos sujeitos em suas experiências. Abordam políticas públicas afirmativas e inclusivas como ações de combate à exclusão, destacando como atores desse processo político a sociedade organizada, os movimentos sociais, o Estado, os organismos internacionais e até os meios de comunicação de massa.

Percebe-se que, além das discussões com enfoque normativo-estatal, que privilegiam a perspectiva do poder do Estado e dos organismos internacionais, considerada uma abordagem dominante na ciência jurídica, há também a indicação para um olhar sobre outros grupos de interesse, como por exemplo, os movimentos sociais e a “sociedade civil organizada”, enquanto protagonistas da luta política pela construção das condições de igualdade e inclusão e, portanto, de transformação.

Os temas da democracia, do constitucionalismo, do Estado-nação, da ordem jurídica internacional e dos mecanismos judiciais de proteção dos direitos humanos, tradicionais na área disciplinar do direito, aparecem como constitutivos uma linha de pesquisa comum presente no PPGCJ/UFPB e outra no PPGD/UFPA, ambas anteriores à implementação da área de concentração em direitos humanos, indicando um interesse prévio dessas instituições na relação desses temas com os direitos humanos. O que permite supor que esses dois programas apresentam maior acumulo dessa abordagem de pesquisa em direitos humanos e pode explicar uma maior concentração de docentes do Direito nessas linhas.

As outras duas linhas de pesquisa oferecidas pela UFPB e UFPA apontam para discussão de temas que, historicamente, tem se apropriado da linguagem dos direitos humanos para fortalecer discursivamente as lutas políticas das quais emergem, bem como vem sendo reconhecidos juridicamente como direitos. Referimo-nos às linhas Direitos Humanos e Meio Ambiente e Gênero e Direitos Humanos. A linha de pesquisa Gênero e Direitos Humanos, do PPGCJ/UFPB se propõe a refletir sobre os direitos humanos a partir da perspectiva, não somente do Estado ou dos organismos internacionais, predominante na ciência jurídica, mas também dos sujeitos que contemporaneamente suportam a exclusão, exploração e discriminações com base em orientação sexual, gênero, raça e classe social. A criação dessa linha atende à expectativa comum e estruturante da área dos direitos humanos sobre a necessidade de visibilização (1) das condições de vida dos sujeitos excluídos ou vítimas da violação de direitos como pressuposto para o enfrentamento das desigualdades, bem como (2) de seus valores, seus saberes, modos de vida e formas de solução de conflitos. Portanto, a linha contribui para uma abertura epistemológica e metodológica do direito para aproximar-se de forma mais efetiva dos conflitos sociais e coletivos.

As preocupações com os conflitos sociais, com atenção para questões ambientais e de proteção dos povos tradicionais são foco da linha de pesquisa Direitos Humanos e Meio Ambiente, no PPGD/UFFPA. Essa linha apresenta a inserção do tema do meio ambiente no campo dos direitos humanos a partir de estudos que buscam compreender a relação existente entre as dinâmicas socioculturais e a proteção do meio ambiente biofísico na reprodução das desigualdades na região Amazônica.

Esses três programas de mestrado em Direito ao implementarem um currículo que amplia o horizonte de pesquisa em direitos humanos ao considera um olhar para a exclusão social, para as desigualdades sociais e violências e discriminações deram

um passo importante no avanço à crítica ao modelo predominante do ensino e da pesquisa no campo jurídico. Ou ao menos apresentaram ao campo jurídico outros desafios metodológicos e teóricos que dificilmente – para não dizer impossível – poderiam ser estudados a partir de a uma única área de conhecimento. Ou seja, a presença de uma área de concentração com uma perspectiva interdisciplinar na pós-graduação em Direito pode favorecer, de certa maneira, uma prática de pesquisa semelhante àquelas realizadas nos núcleos. Como ocorre essa prática interdisciplinar de pesquisa é uma questão que mereceria ser estudada.

A composição da grade de disciplinas também informa sobre a interdisciplinaridade. Tanto os mestrados interdisciplinares em direitos humanos como as áreas de concentração nos programas de direito apresentam disciplinas obrigatórias e eletivas que informam sobre um currículo mínimo em direitos humanos. No caso das áreas de concentração no Direito existe alguma variação de número de disciplinas ofertadas como obrigatórias, mas no geral se encontrou um traço comum na configuração da grade curricular: (i) disciplinas obrigatórias sobre teoria do direito e dos direitos humanos, cujas abordagens revelaram a tensão em torno dos fundamentos clássicos do direito moderno e seu paradigma epistemológico dominante frente às possibilidades contemporâneas de outros usos do direito, tendo em vista responder ao contexto social brasileiro marcado por desigualdades estruturantes; (ii) reformulação de algumas disciplinas, exististes desde os primeiros anos de curso, com o fim de substituir as disciplinas mais técnico-dogmáticas ou estritamente jurídica por outras alinhamento interdisciplinar, tendo em vista as questões de pesquisa em direitos humanos propostas por esses mestrados.

Os Mestrados Interdisciplinares em Direitos Humanos apresentam uma única área de concentração. Cada área de concentração possui linhas de pesquisa que se apresentam de maneiras diferentes em cada universidade: a UFG e a UFPB possuem três linhas de pesquisa, enquanto que a UFPE possui duas linhas de pesquisa. Em comum, os cursos de mestrados assumem o desafio de pensar os fundamentos teóricos dos direitos humanos, com a proposta de observar os fenômenos sociais sem as limitações disciplinares e preocupados com as questões epistemológicas dos direitos humanos.

O currículo de disciplinas dos Mestrados Interdisciplinares em Direitos Humanos apresenta também fundamentos e teoria dos direitos humanos como obrigatórias. Além de existir disciplinas obrigatórias por linha de pesquisa na UFPB, outra diferença são espaços que apresentam como integrador, seria diferente de

seminários de orientação, seria um espaço de troca entre as linhas, segundo informa a ementa da disciplina.

Com isso, pode-se dizer que existe uma convergência entre os novos mestrados e os mestrados no Direito, diferenciando-se quanto: (i) ao número de docentes de outras áreas do conhecimento não enfrenta um limite quantitativo, tal qual estabelecido pela CAPES; (ii) a organicidade do curso está em um Programa de Pós-Graduação e não em uma área de concentração vinculada a uma área do conhecimento; (iii) a concepção do curso surge/nasce de um núcleo de pesquisa, construída em torno de temas de pesquisa articuladores e não em área de conhecimento. Esses

3. A Multidisciplinaridade do Corpo Docente e Corpo Discente

Como já mencionado, a composição do quadro docente tem sido indicado como uma característica da interdisciplinaridade. O quadro docente é também um importante critério de avaliação pela CAPES[16] dos cursos de mestrado, tanto para área disciplinar como para área interdisciplinar. Apesar da associação entre interdisciplinaridade e corpo docente de diferentes áreas ser aparentemente simples, concretizá-la não é tarefa fácil. De acordo com as regras da CAPES, o corpo docente deve ser formado com 70% de professores permanentes e o máximo de 30% de professores colaboradores. A CAPES estabelece que os docentes podem integrar até dois programas de pós-graduação, no entanto, a dupla vinculação não deve exceder a 20% do quadro docente do Programa. Essa regra levou a CAPES a questionar um dos novos cursos interdisciplinares, na última avaliação trienal, sobre a composição do quadro docente permanente, que apresentava mais de 50% de professores vinculados em dois Programas de Pós-Graduação. Se esse critério for levado a rigor, a criação de novos mestrados estaria condicionado a um quadro de docentes exclusivos, o que nem sempre é possível frente a realidade das Universidades públicas no País e a ausência de recursos para contratação de novos docentes com a qualificação desejada. Ao contrário, os professores e professoras permanecem lotados e academicamente vinculados aos cursos disciplinares de origem, inclusive para não afetar a avaliação dos seus Programas de origem. A CAPES não considera que tal vinculação poderia significar, em teoria, que os novos cursos interdisciplinares

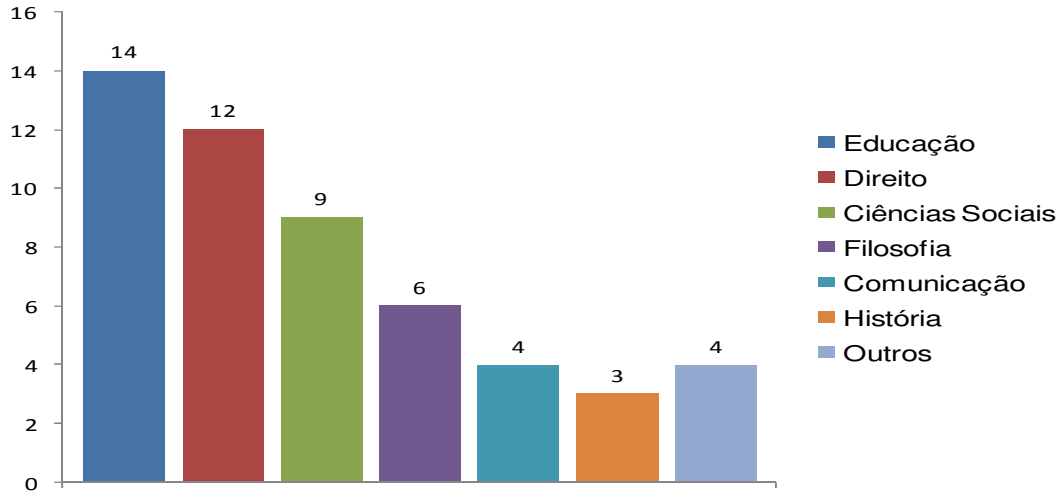
[16] A Portaria nº 068, de 03 de agosto de 2004, da CAPES, define as categorias de docentes de Pós-Graduação. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_068_2004.pdf>. Acesso em 08.04.2014.

poderiam dialogar com os programas de origem dos professores de forma mais intensa, otimizando recursos humanos e materiais de seus Programas para gerar conhecimento e discussões sobre Direitos Humanos.

A diferença entre quadro permanente e quadro colaborador é uma questão prática colocada aos novos cursos. A situação impõe que o docente com dupla vinculação que integra a área direitos humanos se mantenha na qualidade de colaborador, ou que escolha entre a nova área direitos humanos e seu Programa de origem.

Nos três Mestrados Interdisciplinares de Diretos Humanos estão credenciados 50 professores e professoras. Apesar de serem de diferentes unidades ou departamentos existe o predomínio de algumas áreas específicas, como ilustra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de Docentes segundo Faculdade/Departamento de origem– UFG, UFPB E UFPE (Programas de Direitos Humanos)



Fonte: Elaborado por Fundação Carlos Chagas, 2013, a partir do documento de avaliação da CAPES e documentos fornecidos pela Secretaria de Pós-Graduação das universidades.

Nos Programas Interdisciplinares foi identificada diversidade de área de origem de docentes em uma mesma área de concentração ou linha de pesquisa; mas também concentração de docentes de uma mesma área de origem, a depender o tema. Por exemplo, nota-se uma presença expressiva de docentes da Educação (sete professores, correspondendo a 50%) no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (UFPB), concentrados na linha de pesquisa dedicada a educação em direitos humanos. Os professores oriundos do Direito estão

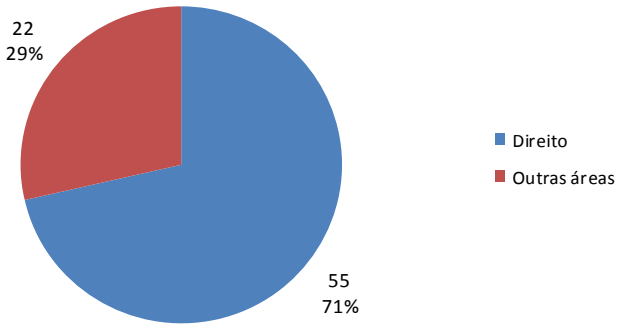
equitativamente presentes nos três mestrados, e estão alocados principalmente nas linhas sobre fundamentos dos direitos humanos e democracia.

Os docentes dos Mestrados Interdisciplinares estão com 75 orientações em andamento, considerando os anos de 2012 e 2013[17]. Os mestrandos apresentam formação em diferentes áreas do conhecimento, com predomínio nas três universidades para o Direito (44 pessoas), que corresponde a 58% dos alunos matriculados nesses programas. Em seguida surge a Educação com sete ocorrências e a Psicologia com seis[18].

Os cursos de mestrado em Direito da UFPA, UFPB e USP apresentam juntas 77 docentes credenciados para orientação em direitos humanos em 2011, marco final do estudo[19]. Do total de professores vinte são oriundos de outras áreas do conhecimento. A Pós da USP apresenta o maior numero de docentes de outras áreas, são ao todo onze; enquanto na UFPA são seis e UFPB são cinco docentes de outras áreas. As áreas de conhecimento predominantes são a Sociologia e Antropologia (Ciências Sociais), totalizando seis ocorrências; e em igual número a Educação. A Ciência Política apareceu com três ocorrências. Outros docentes estão vinculados à área de Filosofia, História, da Saúde Pública, da Comunicação e Artes e Humanidades.

[17] Existe uma diferença de número de ingressantes entre as três universidades em função do ano de início do curso.
[18] Educação Física apresentou 6 ocorrências em duas Universidades. Outras áreas com apenas uma ocorrência para uma a duas universidades foram: Ciências Sociais, Ciências Naturais, Economia, Enfermagem, Engenharia, Farmácia, Filosofia, Geografia, História, Letras, Literatura, Relações Internacionais e Serviço Social. Alguns mestrandos indicaram possuir uma dupla graduação e a informação também foi considerada.
[19] Professores descredenciados no período de 2005 a 2011 não foram considerados para análise.

Gráfico 2 – Docentes segundo Faculdade/Departamento de origem – UFPA, UFPB e USP (área de concentração em direitos humanos)



Fonte: Elaborado por Fundação Carlos Chagas, 2013. Dados obtidos de documentos fornecidos pela Secretária dos Cursos.

O limite quantitativo para os cursos formarem seus quadros de docente permanente e docentes colaboradores, segundo a CAPES revela que as regras se adaptam a especificidade de cada área. No caso da área Direito, há a possibilidade de docentes sem titulação em Direito serem credenciados como docentes permanentes, o que explica a atuação de professores não juristas nas áreas de direitos humanos nas três universidades estudadas. No entanto, boa parte dos docentes de outras áreas de conhecimento está credenciada como colaboradores e não como quadro permanente.

Embora a vinculação de docentes a outras faculdades seja um critério valioso e objetivo para o estabelecimento da interdisciplinaridade, uma questão se coloca: pode-se pensar em interdisciplinaridade quando 70% do quadro é composto por professores com a mesma formação disciplinar, a exemplo da área Direito? qual a possibilidade de os discentes pesquisadores terem contato e interseção com outras áreas do conhecimento? O que a realidade mostra é que encontramos docentes com titulação em Direito em núcleos de pesquisa, como membro ou líder, espaços caracterizados pela participação de pesquisadores de áreas não jurídicas. Outra situação é o docente com graduação em Direito apresentar titulação em outra área de conhecimento ou, ao contrário, docentes com titulação em direito, mas com formação em área não jurídica.

Não se pode perder de vista, que os docentes, tanto nos mestrados interdisciplinares como os da área de concentração, são atraídos ou convidados também pela proposta pedagógica do curso e áreas de investigação explícitadas nos objetivos nas áreas de concentração e nas linhas de pesquisa. Uma síntese da analise permite identificar nos mestrados interdisciplinares a seguinte relação entre docentes e

linhas de pesquisa: (i) linhas preocupadas com educação em direitos humanos concentram os docentes com vínculo nos departamentos de educação; (ii) linhas sobre fundamentos de direitos humanos apresentam maior presença de docentes do Direito, Filosofia e História. Em duas universidades, os docentes com formação jurídica estão presentes nessa linha de pesquisa; (iii) Existe uma relação da identidade das linhas de pesquisa com certas áreas de formação, como é o caso do tema das representações sociais, que agrega docentes da área de comunicação, ou linhas com temas mais específicos associados a diversidades de culturas concentram docentes pesquisadores com formação em antropologia.

Na Pós-Graduação em Direito os docentes é maioria com formação jurídica, apesar disso, o quadro de professores de áreas não jurídicas se assemelha ao descrito acima, ou seja, a linha a qual o docente está vinculado se relaciona a sua área de formação/titulação.

O desenho interdisciplinar de um programa de pós não se resolve no controle ou na combinação de um número xis de docentes de áreas distintas, ainda que se possa admitir que o predomínio de docentes de uma área disciplinar possa impactar na identidade daquela pós. Um quadro docente diversificado amplia as possibilidades, mas também não assegura que, internamente, a interseção entre área de conhecimento se desenvolva desde a propositura dos problemas de pesquisa comuns ou com a construção conjunta de metodologias criativas. Para avaliar a efetividade da interdisciplinaridade seria necessário um estudo mais aprofundado com observação e relato de experiência dessas práticas.

A multidisciplinaridade do corpo discente é uma característica do campo dos direitos humanos. Uma analise sobre 266 currículos lattes de mestrandos, de um conjunto de 281, que passaram pelos três mestrados em direito, na área de concentração entre 2005 e 2011, indicou quase um quarto deles (53 ocorrências) com graduação em outra área do conhecimento. Esse grupo é orientado tanto por professores do Direito como de outra área. Ainda que o quadro docente corresponda a 71% de professores vinculados a Faculdade de Direito, existe ampla participação de docentes de outras áreas, que compartilham o desafio de orientar em área distinta de sua formação acadêmica. Dos 281 mestrados concluídos, 177 foram orientados por docentes do Direito (62,98%) e 104 com docentes de outras áreas (37% das orientações).

O fato da maioria de docentes e de mestrandos serem da área do direito amplia o desafio para uma interdisciplinaridade de fato, se esta for entendida como mais do que a possibilidade de convivência entre diferentes áreas de conhecimento e

a possibilidade de cursar disciplinas em outros departamentos ou unidades de uma mesma universidade. Um desafio que exigirá de orientadores e discentes explorarem juntos possibilidades coletivas para a construção da pesquisa. A composição das bancas de defesa pode ser considerada como outro elemento para observar a interdisciplinaridade. Os espaços de divulgação dos trabalhos de pesquisa também, na medida em que podem transitar em congressos de diferentes áreas de conhecimento e não apenas de direito.

4. Idéias para o debate

Parafraseando o pesquisador canadense Yves Lenoir (2013) não basta utilizar a palavra interdisciplinaridade para concluir que ela de fato existe. A questão como vimos é bem mais complexa e alguns pontos precisam ser considerados:

- O desenho dos cursos estudados, tanto como área de concentração, como programa de mestrado, não diferem fortemente. Há mais similaridades do que diferenças.
- No entanto, o estabelecimento de programas de mestrados interdisciplinares voltadas para os direitos humanos podem representar um momento importante no fortalecimento do campo de pesquisa em direitos humanos. No momento presente avança-se de uma área de concentração, em um campo teórico disciplinar específico interessado em pesquisar direitos humanos, numa perspectiva interdisciplinar, para uma estrutura de programa de pós-graduação com áreas e linhas de pesquisas.
- Vimos também que os critérios estabelecidos pela CAPES para orientar a criação de pós-graduações e avalia-los não representam um limite, mesmo que formal, para formas comunicativas entre saberes, metodologias criativas e interlocução interdisciplinar. Entende-se que as regras formais podem (de) limitar a conformação de um campo de pesquisa, do ponto de vista da sua institucionalização, como ocorreu com a UNB. Mesmo se não existissem tais critérios, os desafios para a pesquisa em direitos humanos, considerando a interdisciplinaridades, continuariam existindo. Os problemas afetos ao campo de pesquisa dos direitos humanos carregam a complexidade de relações sociais e de poder desequilibradas entre grupos sociais e que, ao mesmo tempo, atingem os sujeitos em suas individualidades (corpo, emoções, filosofias, cultura, valores etc.). No caso do campo jurídico, que está tradicionalmente demarcado por uma perspectiva dogmático-positivista e lógico-dedutiva da ciência do direito, e individualista dos conflitos jurídicos/judicias, a existência de uma área de

concentração específica em direitos humanos, com característica interdisciplinar pode contribuir para mudanças epistêmicas e metodológicas no Direito como um todo.

• A interdisciplinaridade não se resume a existência no quadro docente de um número específico ou a um percentual de professores de áreas distintas de conhecimento sob o risco de traduzir-se a ser pluri ou multidisciplinar. A diversidade na composição do quadro docente, no entanto, é um indicador importante, pois o peso de um grupo docente de uma área disciplinar especifica influenciará na identidade do curso e na agenda de pesquisa; o peso de uma ou duas áreas de conhecimento especificas pode designar interações 'mais efetivas' com relação a conceitos e procedimentos metodológicos;

• Tampouco a diversidade de disciplinas ofertadas corresponderá à efetividade da interdisciplinaridade; o fato de mestrandos cursarem disciplinas em outros programas de pós-graduação de sua instituição não significa uma formação interdisciplinar. A questão curricular representa um desafio que exige dos programas disposição para uma articulação integradora do currículo disciplinar, com destaque para pontos de convergência e de complementariedade entre os saberes. Essa postura permitiria estabelecer possibilidades reais de vínculos interdepartamentais e ou faculdades.

• A interdisciplinaridade não prescinde das disciplinas. Reconhecer isso tem implicações tanto para a composição da grade curricular, porque pressupõe disciplinas de referência e o estabelecimento de inter-relações relacionadas ao objeto, ao referencial teórico, aos procedimentos. Como diz Lenoir (2013, p.68), " (...) é importante adotar uma postura mais humilde e apreender a interdisciplinaridade como um método, como um enfoque que permite estudar diversos segmentos do real em sua complexidade desde diferentes pontos de vista inter-relacionados."

• A problemática dos direitos humanos inspira a composição da grade curricular dos cursos, seja em área disciplinar ou não. Um problema comum de violação ou de afirmação de direitos humanos exigirá diálogo com e articulação entre diversas disciplinas e áreas de conhecimento para gerar respostas operacionais, prevalecendo uma perspectiva instrumental da interdisciplinaridade (observável nas ementas relacionadas à educação em direitos humanos; focalização no fazer social);

• Para alcançar os objetivos pedagógicos e epistemológicos propostos pela área direitos humanos com relação a estrutura curricular, enquanto representação da

dimensão interna do campo jurídico, existem desafios que devem ser enfrentados. A depender do aprofundamento teórico em questões próprias da formação jurídica, pode existir dificuldades da interação entre um docente do Direito com orientando de área diversa, ou ainda desafios para interação entre docentes de área não jurídica e seu orientando com formação em Direito. Ao saber que existe um volume expressivo de mestrandos com graduação em Direito nos cursos interdisciplinares, a questão se apresenta como atual e para cursos do direito ou cursos da área interdisciplinar.

• Uma agenda de pesquisa em direitos humanos se apresenta com relação à interdisciplinaridade como processo de aprendizagem tanto em relação à articulação de saberes distintos – e construção de novos saberes - como de procedimentos metodológicos e seus resultados.

• O compartilhamento de experiências metodológicas comuns e a produção de conhecimento em conjunto colaboram para a construção de uma linguagem comum, na construção do problema de pesquisa e na construção de metodologias inovadoras que, como afirmam Deluchey e Beltrão (2007), direcionam o enfoque e os processos de pesquisa (o que procurar, onde e como). O diálogo e interação entre disciplinas, proposta pela interdisciplinaridade, implica pontos de partida e não de chegada.

5. Referências

ADORNO, Sérgio; BRITO. Eduardo M. Direitos Humanos e a Pós-Graduação. In: www.dhnet.org.br/educar/.../015_052_congresso_sergio_adorno.pdf, 2006. Acesso em 30.04.2012.

ALVES, Railda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E; BRITO, Suerde M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. Episteme, Porto Alegre, n. 19, jul./dez. 2004, p. 139-148.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ficha de Avaliação do Programa. Programa Direito. Avaliação Trienal 2013 na UFPA, UFPB e USP. Disponível em: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br>. Acesso em 20.01.2014.

DELUCHEY, Jean-François Yves ; BELTRÃO, J. F. . Metodologia como campo de possibilidades no Direito. In: XV Congresso Nacional do CONPEDI, 2007, Manaus - AM. Anais do XV Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis- SC: Fundação Boiteux, 2007. v. 1. p. 403.

DIAS, Adelaide Alves. A Perspectiva Interdisciplinar dos Direitos Humanos e seus Desdobramentos para a Educação Em/Para Os Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré T. (Orgs).

A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: Trajetórias, desafios e perspectiva. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, Coleção Direitos Humanos, 2013, p. 264-276.

FARIA, J.E.. Prefácio. In: CAMPILONGO, Celso F.. Interpretação do Direito e movimentos sociais. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar. Os desafios da pós-graduação em direitos humanos: a experiência do PPGCJ-UFPB. In: BITTAR, E.C.B; TOSI, G. (orgs). Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança. Brasilia: SEDH, 2008, p.251-258.

FRAGALE FILHO, Roberto; VERONESE, Alexandre. Pesquisa em Direito: Diagnóstico e Perspectivas. Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília. CAPES. v. 1, n. 2, p. 53-70. nov. 2004.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS/FCC. I Programa de Dotações para Implementação de Mestrado em Direitos Humanos no Brasil para Mestrado em Direitos Humanos no Brasil. Edital, 2003. (mimeo)

LENOIR, Yves. Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. In: INTERdisciplina I, Revista del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México; núm. 1 (2013): 51-86. septiembre-diciembre, 2013.

MACHADO, A. A. Ensino jurídico e mudança social. São Paulo: Expressão Popular, 2 ed., 2009.

NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. Cadernos Direito GV, São Paulo, 145-154, 2004.

PERINI, Guilherme de Barros. A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA EM DIREITO. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2005, 158 pgs.

PERINI, Guilherme de Barros. Metodologia Crítica e Ensino Jurídico no Brasil: Crise e Perspectivas In: V ANPEd Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em Educação e Compromisso Social, Anais 2004. Curitiba: PUCPR, 2004. Disponível in: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004, acessado em janeiro de 2014.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos no ensino, 2001. Disponível em: www.ufpb.br/cdh/seminario_contribui/t3.doc. Acesso em 30.04.2012.

PIOVESAN, Flávia. Educação em direitos humanos no ensino superior. In: ZENAIDE, M. de N. ET alii. A formação em Direitos Humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Editora UFPB, 2006, pp. 95-109.

ZENAIDE, N.; TOSI, G. Os Direitos Humanos na Educação Superior No Brasil: História, Tendencias E Desafios. In: 7º Encontro Anual da Associação Nacional de

Direitos Humanos Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), Curitiba, 2012. Anais do 7º Encontro da ANDHEP, 2012.

Educação para a Diversidade Relações Étnico-raciais: produção acadêmica e a constituição de um campo didático-pedagógico em EAD

Marisa Damas Vieira[1]
Rosani Moreira Leitão[2]

Considerações Iniciais

O presente texto, além de apresentar os artigos selecionados e recomendados para compor esta publicação, no que se refere à linha de pesquisa relações étnico-raciais[3], tem como objetivo discorrer sobre as discussões que subsidiaram a elaboração destes trabalhos fazendo também referência aos diversos atores envolvidos nesse processo. Os artigos, elaborados pelos alunos como trabalho final do Curso de Especialização EAD em Educação para a Diversidade e Cidadania, foram requisito para a obtenção do título de especialistas e versaram sobre várias temáticas pertinentes às questões étnico-raciais, envolvendo aspectos como discriminação racial, preconceito, educação intercultural indígena, inclusão cultural, entre outros. Quatro deles, sobre os quais discorreremos posteriormente, compõem esta publicação.

As disciplinas ministradas no âmbito da linha de pesquisa relações étnico-raciais ofereceram uma formação teórico-conceitual quanto às temáticas abordadas, visando capacitar o educador, público principal do Curso, a contemplar e considerar a diversidade étnico-racial como algo positivo, nos seus contextos de atuação e nas suas práticas pedagógicas. Além disso, buscou-se formar educadores-pesquisadores, oferecendo-lhes instrumentos teórico-conceituais que permitam uma constante reflexão sobre suas práticas profissionais cotidianas e um repensar constante de suas ações, identificando problemas, compreendendo-os e buscando formas inovadoras de superá-los, despertando em si e em seus alunos a criatividade e o espírito crítico, que permitam enxergar além do senso comum e dos estereótipos construídos a partir de preconceitos.

[1] Universidade Federal de Goiás (Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos).
[2] Universidade Federal de Goiás (Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, Museu Antropológico e Licenciatura Intercultural Indígena).
[3] No Curso de Especialização EAD em Educação para a Diversidade e Cidadania, oferecido no período de agosto de 2010 a junho de 2012 pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás para várias regiões do estado de Goiás.

Para contextualizar o cenário acadêmico de elaboração destes trabalhos, reconstruiremos um pouco da nossa trajetória no decorrer do Curso, na condição de professoras autoras e de professoras formadoras, sem deixar de destacar a importância da atuação do conjunto de pessoas que contribuíram diretamente nessa tarefa, que inclui, além de nós, os professores e professoras orientadores/as a distância, os tutores/as de polos e os alunos e alunas vinculados à linha de pesquisa *relações étnico-raciais*.

No âmbito do projeto, ficamos responsáveis pela autoria do texto didático básico e pela formação dos orientadores/as, que acompanharam os alunos na disciplina *Diversidade Cultural*, inserida no módulo I (*Fundamentos Básicos)* do Curso, bem como na etapa de elaboração dos trabalhos de conclusão de curso vinculados à linha de pesquisa acima mencionada, dos quais foram selecionados os artigos publicados nesta coletânea. Também fizemos parte, como membros titulares, de parte das bancas examinadoras, nos processos de defesa dos trabalhos finais e atuamos como pareceristas na seleção dos trabalhos indicados para publicação pelas bancas avaliadoras.

A metodologia das ações desenvolvidas durante o Curso seguiu os princípios gerais adotados em processos de educação semipresencial e a distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA - plataforma moodle), abrangendo momentos de comunicação virtual em salas especializadas de discussão além de reuniões presenciais nossas com os orientadores/as a distância e encontros pedagógicos destes/as com os/as tutores/as de polo e com os alunos e alunas. Nessa perspectiva, realizamos reuniões periódicas com os orientadores/as a distância, nas quais eram discutidos os conceitos presentes na bibliografia indicada para cada momento e a melhor abordagem a ser trabalhada posteriormente por eles/as e pelos/as tutores/as de polo com os alunos e alunas. Também eram definidos em conjunto os tipos de atividades a serem propostas na plataforma, a partir do texto base, da bibliografia de referência e dos recursos ilustrativos sugeridos (vídeos, fotografias, sites, entre outros).

O contato virtual com os orientadores a distância e as discussões conjuntas nas reuniões presenciais nos propiciaram um bom acompanhamento das atividades, tanto durante a realização da disciplina Diversidade Cultural, nos módulos iniciais do Curso, quanto na etapa de elaboração dos trabalhos finais, já no último módulo. Sem dúvida, eram muito enriquecedores aqueles momentos dedicados à socialização das experiências de cada orientador/a e seus os relatos sobre o trabalho realizado, quando eram apresentadas ao grupo as dúvidas e dificuldades, bem como as soluções buscadas por cada um para sanar os problemas encontrados.

Também resultou em experiência gratificante a nossa participação, juntamente com os orientadores a distância, nas bancas de defesas dos trabalhos, as quais foram realizadas nos próprios polos. Tivemos a oportunidade de escutar os relatos dos alunos sobre os desafios encontrados no decorrer do Curso, no desenvolvimento das pesquisas, e na elaboração dos trabalhos finais. Ocasiões que propiciaram reflexões sobre situações vivenciadas pelos alunos-pesquisadores em suas investigações, quando se depararam com alguns desdobramentos pertinentes às discussões étnico-raciais, tais como preconceitos e discriminações no cotidiano escolar, por exemplo. Para nós, foi também de grande importância ouvir as avaliações dos alunos sobre a experiência de participar de um curso a distância. Entre os aspectos mais destacados por eles, estava o depoimento sobre a oportunidade de cursar uma especialização, em uma universidade conceituada, pública e gratuita, sem a necessidade de se deslocarem de seus municípios, o que para muitos seria totalmente inviável.

Noções e conceitos abordados

No texto básico da disciplina *Diversidade Cultural* , considerando a importância da interdisciplinaridade e, em especial, a contribuição da antropologia na formação de profissionais em educação e direitos humanos, trabalhamos com os conceitos de cultura e de diversidade cultural, a partir de uma perspectiva ampla, relacionando-os às noções de etnocentrismo, diversidade cultural brasileira, identidades culturais e identidades étnicas, multiculturalismo, direitos culturais, patrimônio cultural e reconhecimento de cidadanias diferenciadas[4]. O material textual foi acompanhado de indicações bibliográficas e de recursos audiovisuais, para que os orientadores/as, tutores/as de polo, alunos e alunas pudessem pesquisar e aprofundar seus conhecimentos em cada tema especializado.

Para apresentar o conceito de cultura optamos por abordar a sua evolução na literatura antropológica, de uma forma, ao mesmo tempo, didática e panorâmica. Passamos brevemente pelos principais enfoques, com o objetivo de resgatar a concepção antropológica do conceito como instrumento capaz de contribuir para a compreensão de fenômenos como o etnocentrismo e o racismo, por exemplo. Estes, recorrentemente, emergem nas relações étnico-raciais e, muitas vezes, resultam em atitudes preconceituosas e discriminatórias gerando comportamentos agressivos e hostis contra aqueles que são diferentes.

[4] Leitão, Rosani Moreira e Vieira, Marisa Damas. Fundamentos Básicos: diversidade cultural. Curso de Especialização em Educação para a Diversidade e Cidadania. Módulo I. Goiânia: CIAR/NDH/UFG, 2010.

Para tanto, optando por uma linha cronológica, iniciamos falando brevemente da concepção evolucionista que, a partir de estudos de gabinete alimentados por relatos de viajantes sobre povos distantes e distintos dos ocidentais, agrupa povos e culturas a partir do seu grau de desenvolvimento tecnológico. Tal abordagem os classifica em estágios que teoricamente evoluiriam de uma condição "primitiva" a uma condição "civilizada", tendo a cultura ocidental como parâmetro de desenvolvimento.

Em seguida, apresentamos os fundamentos da antropologia funcionalista no que se refere à sua concepção de cultura e que resulta na criação do método etnográfico, uma grande inovação do fazer antropológico, que passa a ter como princípio o contato direto do pesquisador com as culturas e os povos estudados. As culturas passam a ser vistas como sistemas sociais, ou como totalidades que possuem lógicas próprias, não podendo ser comparados com outros em termos de superioridade ou inferioridade (Malinowski, 1976 e Brown, 1973)[5]. Através de um contato direto e de uma convivência intensa é possível a construção de um texto etnográfico capaz de revelar com fidelidade o que os "nativos" são, pensam e fazem. O enfoque funcionalista significou um avanço na antropologia, rompendo com a perspectiva evolucionista, muitas vezes tomada como fundamento para justificar ações xenofóbicas, racistas e etnocidas, inclusive de sistemas políticos autoritários, como foram os casos do nazismo alemão e do facismo italiano.

Também apresentamos alguns aspectos básicos das correntes estruturalista[6] e interpretativista. Para a primeira, o pensamento humano opera de acordo com princípios universais e os homens agem conforme regras inconscientes que estruturam as diferentes culturas. Para a segunda, as culturas são sistemas simbólicos ou conjuntos de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (Gertz, 1978)[7], e o resultado do trabalho do pesquisador antropólogo não consiste exatamente em um retrato fiel do que os povos e culturas estudadas são. Mas, sim em uma interpretação do pesquisador acerca destes ou, ainda, numa interpretação da interpretação que esses outros fazem de si.

Foram ainda trazidas para o texto contribuições da perspectiva pós-moderna, datada das últimas décadas, que questiona a autoridade etnográfica do antropólogo e concebe a cultura como um processo polissêmico, com múltiplos significados que são

[5] Primeiras décadas do século XX (Brown, Radcliffe. *Estrutura e Função nas Sociedades Primitivas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1973 e Malinovski, Bronislaw. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976).
[6] Levi-Strauss, Claude. A Antropologia Estrutural I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975 e Antropologia Estrutural II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
[7] Geertz, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

interpretados tanto por antropólogos quanto por seus interlocutores[8], sendo o resultado do trabalho do antropólogo uma autoria negociada entre ambos.

Após essa passagem panorâmica sobre o conceito de cultura abordamos a noção de diversidade cultural, dando ênfase para a diversidade cultural brasileira e tomando como casos exemplares a realidade indígena e quilombola no Brasil, para, em seguida abordar a questão das distintas identidades, que operam de diferentes formas, conforme os contextos socioculturais nos quais são construídas. Aqui, apresentamos as diferentes definições do conceito de identidade, distinguindo identidades culturais de identidades étnicas e destacando os pontos que as aproximam ou distanciam, bem como suas possíveis aproximações com a noção de raça.

Destacamos ainda a importância do desenvolvimento de políticas diferenciadas para povos, grupos e segmentos específicos da sociedade, historicamente segregados ou incluídos a partir de uma lógica de subalternização. Tais políticas podem operar como instrumentos de reconhecimento dessas diferenças, ede valorização das mesmas na construção de cidadanias diferenciadas, sejam cidadanias indígenas, quilombolas, ciganas, ou de outra natureza. Nos casos trabalhados na nossa disciplina que se relacionava sobretudo aos aspectos étnico-culturais e raciais, estamos nos referindo a importância das ações do poder público no sentido de criar instrumentos eficientes e condições adequadas que contribuam para que esses grupos étnico-raciais específicos possam ter o direito de exercer a sua cidadania a partir do reconhecimento e da valorização daquilo que são.

Abordamos, finalmente, o conceito de cultura relacionado à noção de patrimônio cultural, com algumas discussões sobre patrimônio e poder e sobre educação patrimonial. Com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico dos educadores em formação, exemplificamos citando espaços onde os conhecimentos referentes a esses conceitos podem ser explorados, aprofundados e inovados, tais como os museus, em suas mais variadas tipologias. Para tal, nos utilizamos dos conceitos sobre cultura e patrimônio contidos na constituição brasileira, enfatizando a distinção entre patrimônio material e patrimônio imaterial, com base na bibliografia sobre o assunto e, principalmente, nas políticas mais recentes adotadas pelo Instituto de Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN).

Nosso objetivo era fornecer aos educadores fontes e pontos de vista que propiciassem uma reflexão sobre a noção de patrimônio e sobre como o patrimônio cultural foi e é tratado no Brasil, tanto do ponto de vista institucional quanto das

[8] Clifford, James. A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

possibilidades de participação social nesse processo. Nesse sentido, foi essencial abordar algumas nuances das discussões sobre patrimônio e poder e sobre apropriação cultural. Desta forma, acreditamos ter oferecido subsídios para a elaboração e execução de propostas voltadas para a educação patrimonial nos âmbitos educativos em que estes educadores atuam, sejam eles formais ou não formais.

A fim de ilustrar e exemplificar o conteúdo sobre patrimônio cultural utilizamos sugestões em vídeo e em foto, para assegurar uma maior proximidade com o tema por parte dos alunos do Curso. Tais recursos também foram importantes quando nos referimos aos espaços e instituições em que as discussões sobre cultura estão sempre presentes e onde é possível desenvolver práticas educativas voltadas para o patrimônio cultural. Para enfatizar essas possibilidades, fizemos uma abordagem relacionada aos museus, mostrando alguns aspectos históricos, sociais, políticos e educacionais em relação a esse tipo de instituição cultural.

Como caso exemplar, utilizamos o Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás, espaço em que atuamos, por algumas décadas, quando tivemos a oportunidade de receber e dialogar com professores de todos o níveis de ensino que buscam o Museu como espaço educativo e pedagógico alternativo para complementar a própria formação e de seus alunos, sobretudo no que se refere às noções de culturas, identidades étnico-culturais e diversidade cultural. Foi possível, a partir da descrição de nossas práticas, enfatizar os vários aspectos abordados no decorrer da disciplina *Diversidade Cultural*, bem como pontuar as especificidades inerentes aos museus e, em particular, ao Museu da UFG.

Breve apresentação dos trabalhos publicados neste capítulo

Dentre os muitos trabalhos apresentados no âmbito da linha de pesquisa relações étnico-raciais, quatro foram selecionados e indicados para esta publicação. No artigo *A ideia da educação dos/as negros/as no Brasil do século XIX: a lei do ventre livre e os decretos Leôncio de Carvalho*, de autoria de Karla Alves Tertuliano, a autora aborda a política educacional voltada para a população negra no Brasil. Para subsidiar a pesquisa, utilizou-se da análise documental da legislação específica sobre o assunto, produzida nesse período da história do Brasil Império, associada aos estudos bibliográficos sobre o assunto.

Já o artigo *Ações afirmativas para a efetivação de uma educação antirracista,* que tem como autora Silvia Gardênia Costa Sabino, enfoca os entraves e dificuldades no âmbito educacional para a implementação da lei 10.639/2003, que visa o ensino da

História Africana e Afro-brasileira nas escolas. A autora discute a ideia de ações afirmativas antirracismo nas escolas baseando-se no teor da referida lei. Para tal, desenvolveu sua investigação em uma escola de ensino fundamental do Distrito Federal, na qual já havia um projeto em andamento com esse fim.

Também focado nas questões sobre racismo, o artigo *Discriminação Racial na Escola: a percepção de estudantes negros,* de Idalina Buena da Cruz, traz a perspectiva do próprio estudante, no seu cotidiano escolar, em relação à existência ou não de preconceito racial. Trata-se de um estudo de caso em uma escola municipal de ensino médio da região oeste do estado de Goiás, no qual a autora baseia-se na análise de entrevistas realizadas com um grupo de alunos e ex alunos para investigar o assunto.

O quarto artigo, com o título *Muquém: da religiosidade à história marginal,* de autoria de Moisés Pereira da Silva , busca dar visibilidade ao passado quilombola da região do Muquém, situada ao norte do estado de Goiás, em contraposição a uma versão oficial da história do lugar, que enfatiza o aspecto religioso de culto a nossa Senhora da Abadia. O autor aborda em sua pesquisa aspectos de um passado colonial e escravista da estória de Goiás e da região, via de regra desconsiderados por uma versão oficial da história, que ignora iniciativas de uma população escrava no sentido de buscar alternativas de negação à escravidão.

Considerações Finais

Para finalizar o nosso texto, queremos ressaltar que, além de comentar e apresentar para publicação os melhores trabalhos discentes produzidos na linha de pesquisa relações étnico-raciais do curso de especialização EAD em questão, o presente texto também pretendeu socializar experiências com demais profissionais, dedicados a tarefas semelhantes em suas instituições.

No que se refere ao primeiro ponto, acreditamos que os quatro trabalhos aqui publicados, bem como os vários artigos produzidos nessa linha de pesquisa, são discussões extremamente significativas. Os temas abordados dizem respeito a muitas questões atuais que permeiam as relações étnico-raciais, trazendo para o debate um assunto nacional e universal, contextualizado nas especificidades dos diversos municípios e diferentes ambientes onde esses educadores atuam. Sua compreensão é de extrema importância para a instrumentalização teórica e metodológica das instituições educativas no que se refere à discussão das questões étnico-raciais, bem como ao desenvolvimento de uma cultura contrária ao preconceito e à discriminação racial no espaço escolar e na sociedade.

No que se refere ao segundo ponto, acreditamos que a formação profssional, sobretudo de educadores, na modalidade à distância tem se mostrado um formato viável, e inclusivo. Utiliza-se de linguagens e espaços virtuais, característicos do nosso tempo, que chegam a fazer parte do cotidiano da maioria das pessoas, o que diminui os custos e permite a inclusão de um numero muito maior de alunos, se comparados ao ensino estritamente presencial. Os métodos e os recursos voltados em grande parte para a autoaprendizagem e a criação de estruturas físicas e virtuais para a operacionalização dos projetos de formação, por parte das instituições, também favorecem os resultados, permitindo a qualificação de profissionais que atuam em regiões isoladas, cujo deslocamento e acesso presencial a estas instituições seria difícil e dispendioso.

Entretanto, essas experiências são muito recentes, estão em construção, possuindo ainda, em muitos casos, um caráter experimental. Apesar dessa modalidade de ensino estar sendo adotada largamente pelas diferentes instituições de ensino superior, não existe ainda um capital cultural significativo acumulado acerca da mesma, nem por parte dos alunos nem por parte dos professores e das instituições formadoras.

Ressaltamos assim, a importância dessa iniciativa não só para tornar pública a produção acadêmica dos alunos da linha de pesquisa relações étnico-raciais, do curso de expecialização em Educação para a Diversidade e Cidadania, mas também no sentido de compartilhar com outros colegas e instituições dedicados a esse tipo de trabalho, a nossa experiência específica. Esperamos desta forma, contribuir para a consolidação de um campo educativo-pedagógico e para a ampliação de alternativas metodológicas nesse âmbito, bem como incentivar a sistematização e socialização das experiências já realizadas, sobretudo daquelas mais exitosas, entre diferentes profissionais e instituições.

BIBLIOGRAFIA

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Editora Fundação da Unesp, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Temas Transversais). Brasília: MEC, 1999.

BROWN, Radcliffe. *Estrutura e Função nas Sociedades Primitivas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1973

CANCLINI, Néstor García. *As Culturas Populares no Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983

_____. *Consumidores e Cidadãos.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

_____. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1998.

CASTANHO, F. Javier García. La Educación Multicultural e el concepto de cultura. In. *Educación Intercultural*. México: SEP, 2000. *D*isponível em: <www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm>. Acesso em: mar. 2010.

CHAGAS, Mário Museu, Memória, Educação e Patrimônio. In: *Musas* – Revista Brasileira de Museus e Museologia. IPHAN. Rio de Janeiro, 2004.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CURY, Marília Xavier. Os Usos que o Público Faz do Museu: a (re) significação da cultura material e do museu. In: *Revista Brasileira de Museus e Museologia*, IPHAN, RJ, 2004.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEERTZ, Clifford. *O Impacto do Conceito de Cultura sobre o Conceito de Homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GRUPIONI, Luis Donizete; SILVA, Aracy Lopes. Introdução: educação e diversidade. In: *A Temática indígena na Escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo/Brasília: MEC,1995

JULIÃO, Letícia. *Apontamentos Sobre a História do Museu*. Disponível em: <www.cultura.mg.gov.br/arquivos/Museus/File/caderno-diretrizes/cadernodiretrizessegundaparte pdf >. Acesso em:.17/03/2010

KYMLICKA, Will. *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidos, 2002.

Leitão, Rosani Moreira e Vieira, Marisa Damas. Fundamentos Básicos: diversidade cultural. Curso de Especialização em Educação para a Diversidade e Cidadania. Módulo I. Goiânia: CIAR/NDH/UFG, 2010.

LEVI-STRAUSS, Claude. *A Antropologia Estrutural* I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975 e *Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

MALINOVSKI, Bronislaw. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental.* São Paulo: Abril Cultural, 1976

MENEZES, Ulpiano. *Educação e museus: sedução, riscos e ilusões in* Revista Ciências e Letras, Porto Alegre, n.27, jan.-jun. 2000.

MUÑOZ CRUZ. Héctor. *Rumbo a la Interculturalidad en Educación*. México: UAM, 2002.

ROSAS, João Cardoso. *O Multiculturalismo*. Dicionário de Filosofia e Política. Instituto da Política da Linguagem. Disponível em: <http://www.ifl.pt/main/Portals/0/dic/multiculturalismo.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2010.

SANTOS, Daniela C. C. Antropologia e Direitos Humanos no Brasil. In: LIMA, Roberto Kant de. (Org.). *Antropologia e Direitos Humanos 2*. 1 ed. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2003, v. 1, p. 11-36.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. Reflexões Sobre a Nova Museologia. In: *Revista do Museu Antropológico*.Goiânia:Cegraf, v. 5/6, 2001/2002.

SEMPRINI, Andréa. *Multiculturalismo*. São Paulo: Edusc, 1999.

SILVA, Aracy Lopes; VIDAL, Lux B. S. *Sistema dos objetos nas Sociedades Indígenas*: arte e cultural material. A Temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo/Brasília: 1995

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). *Identidades, Estudos de Cultura e Poder.* São Paulo: Hucitec, 2000.

UNESCO. *Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.* Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: mar. *2010.*

_____. *Declaração Universal Sobre Diversidade Cultural*. Paris, 2005. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: mar. 2010.

VILLAR, Diego. *Uma Abordagem Crítica do Conceito de "Etnicidade" na Obra de Fredrik Barth***.** *Mana* 10 (1):165-192, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: mar. 2010.

Bullying na escola: práticas de violação do direito da pessoa humana

Lindinaldo Alves de Lima[1]
Ana Maria de Barros[2]

Palavras-chaves: Bullying na escola; Direitos Humanos.

Introdução

Em nossa caminhada de formação no curso de pedagogia, participamos de estudos das várias áreas de atuação do pedagogo, e dentre tantas escolhemos uma para aprofundar nossos conhecimentos científicos. Essa decisão resultou da vivência da disciplina eletiva Tópicos Especiais em Educação – violência criminalidade e educação –, no sexto período do curso, que nos aproximou dos autores que discutem o bullying no espaço escolar e direitos humanos. Nessa disciplina foi possível reportar a experiência do bullying que me ocorreu no quarto ano, do ensino fundamental, em uma escola da rede Municipal de Caruaru. Assim, diante desta experiência vivenciada, e, também na condição de testemunha, em que foi nos anos escolares mais a frente, no próprio ensino fundamental, foi possível presenciar a ação de bullying, mesmo sem a consciência do que se significaram aquelas situações em termos teóricos, mais com a certeza de haver nessas ações indicações que levava a violência.

Na atualidade, o tema que envolve o bullying na escola tem sido bastante discutido e refletido por diversos educadores em diferentes partes do mundo, devido à proporção que esta violência tem tomado nos espaços escolares e fora deles.

[1] Concluinte do curso de Pedagogia – Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco do Centro acadêmico do Agreste, (UFPE/CAA). E-mail: lindinaldoalves@yahoo.com.br
[2] Prof.ª. Dr.ª. Ana Maria de Barros, Prof.ª. Adjunta da (UFPE – CAA), Prof.ª. do Mestrado em Direitos Humanos - UFPE – CAC, Vice- Líder do Grupo de Pesquisa - CNPq - UFPE: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. E-mail: anamaria.ufpe@yahoo.com.br

Neste sentido, Aquino (1998) afirma que “são várias as possibilidades de análise ou reflexão sobre a violência no espaço da escola, a exemplos como a indisciplina nossa de cada dia, a turbulência ou apatia nas relações, os confrontos velados, a depredação, a exclusão etc.”. Deste modo, a escola como um espaço das relações entre sujeitos, tem sido o lugar de fomentação desta violência.

Concordamos com Gabriel Chalita (2008) que basta passarmos um olhar pelos espaços escolares para visualizarmos as ações de crueldade entre os educandos. As relações de bullying no espaço escolar denunciam a violência e exigem uma discussão profissional para a reflexão acerca da formação dos sujeitos nessa prática cotidiana, no sentido de prepararmos melhor os educadores no seu enfrentamento para a constituição de um ambiente saudável que possibilite a inclusão e não o sofrimento psíquico.

É nesta perspectiva que propomos o seguinte problema de estudo: quais os efeitos da prática de bullying sobre as vítimas em seu processo de aprendizagem e como esta prática reflete a violação dos direitos humanos? Assim sendo, tivermos como hipóteses: o bullying viola os direitos humanos dos vitimados; o bullying implica em redução das condições favoráveis a aprendizagem; a prática de bullying no ambiente escolar se amplia por ser invisível para gestores e educadores que se omitem em interferir em violações de direitos.

Deste modo, este estudo busca contribuir na discussão da violência no espaço escolar, objetivando identificar os efeitos do bullying escolar para as vítimas no que se refere à violação dos direitos humanos e aos processos de aprendizagem, na busca de refletirmos e analisarmos a violência que entrelaça os espaços escolares. O estudo se propõe a contribuir com a disseminação dessa discussão na escola, instigando o diálogo entre os sujeitos que fazem uso desse espaço e são comprometidos com a Educação, para que possamos nos instigar na direção de soluções passíveis quanto a esta violência. E para também nos inquietarmos diante de ações de crueldade praticadas através do bullying, de modo que os profissionais da educação dialoguem e contribuam com a redução desta violência no espaço escolar.

Buscamos então, em nosso percurso metodológico a realização de uma pesquisa qualitativa, pois como afirma Minayo (2008), “ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes” (MINAYO, 2008, p. 21). Assim sendo, esta é uma abordagem de investigação ampla no sentido das ações e da realidade humana, pois ela permite olhar para vários significados deste espaço de realidade social.

Deste modo, optou-se aqui pelo tipo de pesquisa exploratória e explicativa. Exploratória, porque envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevista

semiestruturada e o estudo de caso. Será também explicativa, pois terá a preocupação central de identificar os fatores do Bullying nas vítimas destas ações de violência e no que se refere à violação dos direitos humanos e aos processos de aprendizagem destas vítimas.

Assim, com finalidade de atender aos objetivos do estudo de forma mais apropriada escolhemos como campo de pesquisa uma escola da rede pública Municipal de Caruaru. A escolha por este espaço se deu por querer relacionar os dados teóricos com informações de sujeitos do espaço empírico. Já a escolha por uma escola da rede pública está ligada ao fato de ter vivenciado neste espaço a experiência do bullying na minha formação como educando. E por querer conhecer mais sobre o bullying neste espaço.

Como técnica de coleta de dados escolheu-se a entrevista semiestruturada que foi realizada com os seguintes sujeitos: profissional da gestão e coordenação, profissional docente, porteiro e profissional da limpeza, também como técnica de coleta de dados foi utilizado o questionário com cinco alunos e alunas, em uma turma da quinta série do Ensino Fundamental e a observação em campo. Além disso, para fins deste estudo fizermos uma primeira aproximação da técnica de análise de conteúdo que segundo Vala (2001) “a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informações (...), a finalidade da análise de conteúdo será, pois efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (VALA, 2001, p. 104).

Deste modo, a análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coletas de dados. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. Assim, a análise do conteúdo é de fundamental importância para a compreensão do problema pesquisado. Assim sendo, a análise foi realizada a partir das seguintes categorias: Bullying na escola: direitos humanos-aprendizagem e a escola no enfrentamento às situações de bullying.

Desta maneira, partimos da prescritiva de Hannah Arendt que a escola é o espaço de natalidade, onde a criança nasce para o mundo.

Bullying na escola: direitos humanos–aprendizagem

No Brasil, a violência nas escolas tem ocupado os noticiários jornalísticos do cotidiano da sociedade, cada vez mais observamos o crescimento da violência neste espaço. A escola que tem como principal função social a formação dos sujeitos para vir a serem construtores deste mundo e de si, hoje sofre a crise em sua função social.

Neste sentido, Hannah Arendt afirma que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (Arendt, 2009¸ p. 223), assim sendo, este mundo que estas crianças são introduzidas é um mundo velho, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de chegarem nele. Deste modo, as crianças tornam-se objeto da educação. Esta que se renova continuamente através do nascimento, das novas gerações dos novos seres humanos, seres estes que estão em um estado de vir a ser.

E é neste lugar no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo, configurando este espaço, dando feição a este lugar. Assim este lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovadora, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro.

Deste modo, o lugar expressa as relações dos indivíduos, suas articulações e sua coexistência. Se a escola deve ser o espaço de acolhimento, recepção, de nascimento para o mundo, a violência do *bullying* transforma-a em espaço de sofrimento, molestação e preconceito. Assim sendo, a partir do momento que este lugar (escola) se tornar um “deslugar” a criança se sente exposta ao mundo. Antes de qualquer coisa quero trazer o conceito de “deslugar”, muito trabalhado na atual Geografia, segundo Relph (1976): *“O conceito de “deslugar”, neologismo criado por Relph (1976) para designar as formas estandardizadas, repetidas e com uniformidade de sequência”.*

Por certo com a finalidade de dar outro significado à palavra lugar que Relph criou o conceito de “deslugar”, que significa o oposto ao lugar, um espaço sem nenhum sentido para o indivíduo, dessa formar o “deslugar” pressupõe não acolhimento, desalojamento, desajustamento. Neste sentido, nos remetemos a Hannah Arendt quando ela traz a concepção do mundo particular e do mundo público, a criança por precisar ser protegida do mundo retorna do mundo exterior para o mundo particular que tradicionalmente é a família e assim se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes.

Assim sendo, quando a escola passa do sentido de lugar para “deslugar” estas crianças não tem a proteção da sua intimidade e da sua segurança, deste modo sua qualidade vital é destruída pela violência que este lugar lhe oferece, assim não existe mais um lugar mais sim um “deslugar” para essas crianças, as mesmas estão ali mais não ver mais sentido para estar naquele lugar, desta maneira o terror da violência ultrapassa o sentido da aprendizagem.

Desta forma, o lugar de formação é tido pelas crianças como um “deslugar”, lugar este que expressa sua autoridade, seja, pelo mundo das crianças ou pelo mundo

dos adultos, espaço este onde prevalece a violência, esta que viola os direitos destas crianças, como nos mostra a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) em seu artigo 5º:

> Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei, qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Neste artigo vemos que a criança não pode sofrer qualquer tipo de crueldade, porém isto não tem se cumprido na maioria dos espaços escolares, pois a violência conhecida como *bullying* tem desrespeitado este direito da criança: situações de xingamentos, piadas sobre seu corpo, apelidados: de gordo, barrigudo, espeto de vira tripa, cabeçudo entre outros; Desrespeito com sua cor de pele, negro, macaco etc.; agressões físicas, tapas, beliscões, chutes, empurrões e ponta pés além das agressões psicológicas intimidações e ameaças.

Também em nossa constituição de 1988 em seu artigo 5º inciso III traz que:

> Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante. Ainda no mesmo artigo em seu inciso decimo traz que: são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

Porém observamos que muitas vezes a intimidade desta criança e imagem é exposta em rede virtual (cyberbullying) ou através de mensagens por correios eletrônicos, torpedos, blogs, fotoblogs e sites de relacionamentos na internet, assim mais uma vez caracterizando a violação de seus direitos. A tecnologia amplia o sofrimento da pessoa vitimada pelo *bullying* da sala de aula para todos os espaços coletivos através das redes sociais e das novas tecnologias de informação.

A escola no enfrentamento às situações de bullying

Diante de tais considerações, como a escola pode se posicionar contra estas situações de *bullying*? Esta é uma pergunta que vem em nossa mente ao observarmos estas situações de crueldade no espaço escolar.

Assim sendo, faz-se necessário destacar a importância de uma gestão democrática para proporcionar um espaço para a discursão e iniciativa contra o *bullying* na escola. Como destaca Barroso (2000):

> A Gestão democrática é um modelo de gestão que permite a ampla participação, não só do diretor, mas dos demais atuantes do processo educativo e da comunidade de pais e alunos no processo decisório e de construção da escola como um local de valorização dos sujeitos, respeito à diversidade, que promova a inclusão social e saiba conviver com as diferenças; além de ser um estímulo ao exercício da comunicação e expressão, favorecendo a integração entre escola e a

> comunidade e a prática da cidadania continuamente (BARROSO, 2000, p. 16).

De acordo com estas contribuições, podemos dizer que uma gestão democrática é um dos instrumentos para a construção de uma escola que procura combater o *bullying* em seus espaços. Assim, o gestor é o dirigente e o principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.). Ele é responsável pelo espaço educacional, assume posturas profissionais decorrentes do seu compromisso profissional na dimensão educacional, assim não aceitando preconceito ou desrespeito neste espaço.

Essa postura envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar, suas experiências pessoais, a influência das políticas públicas, do entorno onde a escola está inserida, do grupo de profissionais nas dimensões: pedagógica, técnica e política. Então logo uma gestão democrática objetiva a promoção de práticas sociais que promova os meios de participação seja na escola ou em outros espaços e o enfrentamento aos mais variados problemas com a participação de todos.

Dessa maneira, uma gestão democrática proporciona espaço para o diálogo e momentos para a discussão de alternativas para solucionar o *bullying* e também meios de integração com a sociedade para juntos compartilhamos as responsabilidades por este problema que nossa escola apresenta, e que reflete em nossa sociedade, assim, trazendo projetos que possibilitam o compartilhamento das responsabilidades entres todos.

Como Exemplo o Projeto Escola legal[3], que é um projeto de iniciativa do Tribunal de Justiça de Pernambuco, que monitora 150 escolas, por equipes de estudantes do curso de direito, que desenvolvem atividades voltadas para a prevenção da violência, tendo como prioridade a prevenção de conflitos nas escolas, o projeto faz o uso da técnica de mediação. Sua estratégia inclui a formação de comitês integrados por representantes dos professores, pais de alunos, Conselho Tutelar e associações comunitárias.

Neste projeto, o papel do comitê e da central de mediação se aplica aos casos de menor potencial ofensivo. Conflitos mais graves, como agressão física, estupro ou

[3] O projeto é resultado de um convênio entre o TJPE, Governo do Estado, Ministério Público de Pernambuco e a Escola Superior de Magistratura de Pernambuco. Tem como parceiros faculdades, polícias civis e secretarias estaduais e municipais. Seu objetivo é implantar uma cultura de paz, reprimindo e prevenindo a violência no âmbito escolar através de Comitês de Mediação de Conflitos, solucionando situações de menor potencial ofensivo e promovendo palestras nas faculdades parceiras, dentre outras ações, surgiu no Recife. Fonte: http://www.sintepe.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1944%3Aprojeto-contra-bullying-nas-escolas&Itemid=80 Acesso em dezembro de 2013.

tráfico de drogas dentro da escola, são encaminhados a outras esferas. Nesses casos, o comitê também exercerá um papel importante, fazendo a denúncia de modo a não comprometer pessoas.

Nele os professores e alunos das faculdades conveniadas atuarão como mediadores em conflitos eventuais. Eles também irão coordenar atividades educativas, como palestras sobre o uso de drogas, a gravidez na adolescência, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros temas.

Assim como resultado termos uma escola que nos encaminha na perspectiva de Hannah Arendt (2009), que é neste espaço (escola) que a criança nasce para o mundo e consequentemente para a vida, assim sendo, a escola é um espaço para se pensar e criar uma "*cultura de paz*" como propõe Barros (2012) em seu artigo, Educação em direitos Humanos e Fraternidade Politica: Caminhos para uma cultura de paz, certamente neste sentido, sendo possível pensar um mundo unido, e um mundo que respeita os valores fundamentais da pessoa humana, e que forma pessoas com valores humanitários.

Pessoas estas, que estão abertas para o diálogo e para a liberdade, com a responsabilidade de ter direito e serem respeitados em seus direitos, sejam nos direitos coletivos ou nos direitos individuais e que têm como propósito o enfrentamento da violência em seus espaços escolares, e consequentemente em sua sociedade. Estas pessoas são formadas para não aceitarem uma cultura de violência contra si e contra o outro, são pessoas que valorizam o "direito de ter direito" e o respeito a sua dignidade e a dignidade do outro, desta forma são pessoas mediadoras de conflitos, pessoas que integram as responsabilidades entre todos e não aceitam o *bullying* em sua sociedade.

Assim sendo, faz-se necessário de metodologia para chegarmos a uma construção de uma cultura de paz, neste sentido recorreremos ao método criado por John Dewey (1897) e outros representantes da chamada "Pedagogia ativa", conhecido como a Pedagogia de Projeto[4], neste método podemos problematizar um tema envolvendo todo o grupo no processo, o tema pode ser proposto por um educando,

[4] A Pedagogia de Projetos surgiu no início do século XX, com John Dewey e outros representantes da chamada "Pedagogia Ativa", Já nessa época, a discussão estava embasada numa concepção de que "educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio" (Dewey, 1897). Fonte: http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/pedagogiadeprojetos/conteudos/a1p1.htm Acesso em: 11/12/2013.

pelo professor ou por todo o grupo, o que importa é que o tratamento dos dados desse tema torna-se uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns alunos ou do professor, para que se garanta que este problema passe a ser de todos. Assim, os educandos irão problematizar este tema trazendo suas ideias, hipóteses e também o conhecimento sobre o tema apresentado, neste momento faz-se necessário à importância da mediação do professor na orientação dos educandos para encaminhar e organizar as questões levantadas pelo grupo para irem para a segunda fase que é o desenvolvimento, onde os educandos irão apresentar os seus conhecimentos trazidos da biblioteca, internet, enciclopédias entre outras fortes e de sua realidade. Após o diálogo e as reflexões sobre o que foi discutindo possam identificar soluções ou alternativas para o que foi proposto, para que as novas aprendizagens passem a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos educandos, e venha servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem.

Portanto, a pedagogia de projeto é um instrumento que direciona o processo de aprendizagem dos educandos em um espaço que está aberto à construção de novas aprendizagens significativas com a participação de todos. Assim, interligando os educandos com o nascimento para o mundo, e assim, assumido sua responsabilidade, como sujeito deste espaço, reconhecendo-se como seres humanitários e tendo o direito de serem respeitados enquanto pessoas de direitos e de deveres, e que não aceita uma cultura de violência, como o bullying em seu espaço de formação e na vida em sociedade.

O caso da Escola Municipal Laura Florêncio

A escola é da rede pública municipal de Caruaru, se localiza no bairro de classe popular com uma população de baixa renda e níveis populares, atua no ensino fundamental e médio (1º ao 9º ano), no turno da manhã funcionando das 07h 30min ás 11h 50min, onde são lecionadas as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, artes e religiões nas turmas de 1º a 4º ano, já a tarde funciona o 5º e 6º ano, das 13h 00min ás 17h 20min, já no turno da noite funcionando do 7º ao 9º ano e EJA (ensino de jovem e adulto, junto ao Instituto qualidade de ensino IGE), das 18h 40min ás 22h, já a partir do 5º ano ao 9º ano além das disciplinas que 1º ao 5º tem a disciplina de inglês e redação. Deste modo funciona com nove salas de aula.

A escola conta com uma biblioteca, que é um espaço que serve para ser utilizado na aprendizagem dos educandos, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. Além da biblioteca conta com um laboratório de informática; observa-

se também que existe uma sala para a gestão, onde o gestor e sua adjunta desenvolvem suas funções administrativas e burocráticas da escola.

Além da sala da gestão também tem uma secretaria onde os/as auxiliares desenvolvem as atividades de apoio aos funcionamentos da escola como atividade de efetivação das matrículas dos alunos, impressão de lista com nome dos alunos para entrega dos livros, fichas de frequências dos alunos, procura de pastas dos alunos para verificação de dados dos mesmos, elaboração de declarações e históricos escolares, recebimento e entrega de formulários para carteira de estudante, impressão de copias de documentações da escola, como também ao atendimento ao público seja pessoal ou telefônico. Como também se pode observar uma cozinha, onde as merendeiras aprontam as refeições para os educandos. Além de uma área coberta e corredores que serve para o recreio (que foi excluído[5]) e para a circulação das pessoas dentro da escola sejam para entrarem nas salas, ficarem em filas para pegarem a merenda, irem a outros espaços como aos banheiros.

Como também conta com uma sala de professores onde os professores se reúnem antes das aulas e na hora do intervalo. Há também uma rádio escola para quem queira divulgar ou fazer comentários ou algo que deseje expressar na escola.

Além do quadro de funcionário e dos educandos, que é composto por um gestor, uma adjunta, quatro coordenadores, uma secretária, quatro auxiliares de secretária, cinco merendeiras, dois porteiros, 35 professores, e os auxiliares de limpezas, fechado o quadro de funcionários em 70 e o de educandos em 1.050 aproximadamente. A estrutura por dentro da escola está com pintura nova e em boa condição, o espaço limpo e organizado nos dias que observamos. Além de uma área aberta que foi iniciada a construção de uma quadra poliesportiva e que está parada as obras a mais de um ano.

Assim sendo, o espaço escolar é um local que deve atender a seu público de forma que contribua para a educação dessas pessoas que vivenciam este espaço.

Observando os dados colhidos

A escola é o espaço onde acontecem as mais variadas situações em seu cotidiano, pois este espaço representa as pessoas que ali estão cada um tem olhar diferente ou até mesmo semelhante ao do outro sobre um determinado ponto de vista ou assunto, e neste universo das diferenças que foram colhidos dados para buscarmos entender as situações de *bullying* no espaço escolar e remetermos ao

[5] O recreio foi excluído devido haver muitas brigas e agressões pelos os educandos neste momento de recreação. Assim, a gestão decidiu exclui-lo como uma alternativa de diminuir as ações violentas dos educandos.

diálogo para chegarmos a compreender suas alternativas de combate e controle desta forma de violência.

O questionamento, aos sujeitos foi o seguinte inicialmente: O que é *bullying* no seu entendimento? As respostas foram diferentes, porém observando as respostas da maioria pode-se concluir que isso significa uma violência.

> É uma palavra ou gesto que venha a denigrir a imagem, o caráter, a dignidade de qualquer ser humano (docente);
> É uma forma abusiva de destratar, intimidar ou agredir os que se mostram mais desprotegidos ou vulneráveis (gestão);
> São situações onde alguém é agredido, tanto fisicamente quanto verbalmente (coordenação);
> Não sei o que é. (Porteiro);
> Sei lá. Quando os meninos se agridem. (Profissional da limpeza); (entrevista em 02/12/2013).

Assim sendo, vimos que mesmo cada um tendo um entendimento diferenciado do outro, no entendimento geral quase todos entendem como uma violência física ou psicológica.

O segundo questionamento teve como objetivo verificar se o sujeito já presenciou situações intimidação, agressão, ou assédio entre os alunos na escola? Se sim, qual ou quais foi/ram os momentos, na aula, no recreio, na entrada, na saída, se em outro momento, qual? As respostas foram:

> Sim, tanto na sala de aula quanto no intervalo e no pátio da escola (docente);
> Sim, entrada e saída e em determinados momentos de aulas (gestão);
> Não (coordenação);
> Não (Profissional da limpeza);
> Sim, ou seja, de vez em quando, na entrada, logo no início do recreio. (quando tinha o recreio) (porteiro) (entrevista em 02/12/2013).

Nesta segunda resposta observa que mesmo que na primeira resposta o porteiro tenha respondido que não sabia o que era o *bullying*, na segunda resposta ele evidencia esta forma de violência, assim sendo, se pode perceber que ele entendia o que é bullying mais não tinha o conhecimento do termo técnico *"bullying*".

Portanto o *bullying* não escolhe espaço para acontecer na escola, seja na sala de aula, seja no pátio, seja no recreio, seja na saída ou na entrada ou em qualquer outro lugar da escola devemos está atentos a este fenômeno violento que atinge nossas crianças no espaço escolar.

Também podemos observar isso nas respostas dos alunos e alunas a partir dos questionamentos:

- Você já brigou com algum colega na escola? ( ) sim ( ) Não, se sim quantas vezes?
    - E1- Sim, quatro vezes;
    - E2 – Não;

- E3 – Sim, três vezes;
- E4 – Não;
- E5 – Sim, três vezes.

- Você já foi ou é intimidado por algum aluno na escola? ( ) sim ( ) não, Se sim quantas vezes? Se sim por quê?
  - E1– Não;
  - E2 – Sim, duas vezes, por que meu colega pegou minha caneta.
  - E3 – Não.
  - E4 – Não;
  - E5 – Sim, três vezes. Por que a minha colega puxou no braço, eu ia dizer a professora ai ela disse que ia dar outra surra.

- Que tipo de intimidação, agressão ou assédio você sofreu na escola? ( ) física ( ) sexual ( ) racista ( ) verbal ( ) emocional ( ) nenhum
  - E1– Emocional;
  - E2 – Racista;
  - E3 – Nenhum;
  - E4 – Nenhum;
  - E5 – Verbal.

- Como você se sentiu quando isso aconteceu? ( ) não me incomodou; ( ) Me senti assustado/a; ( ) não queria ir à escola; ( ) fique com medo; ( ) Me senti mal; ( ) Não aconteceu comigo; ( ) outras, qual?
  - E1– Me senti mal;
  - E2 – Não queria ir á escola;
  - E3 – Não aconteceu comigo;
  - E4 – Não aconteceu comigo;
  - E5 – Me senti mal.

- Qual é o momento mais agradável para você quando está na escola? ( ) aula – Por que? ( ) recreio – Por que? ( ) entrada – Por que? ( ) saída – Por que? ( ) outro – Qual? Por quê?
  - E1 - Aula – por que eu creio que aula é educação;
  - E2 – Recreio – porque todas brincamos;
  - E3 – Aula – por que eu estudo;
  - E4 – Aula – por que eu aprendo mais;
  - E5 – Aula – porque aprendo coisas novas.

- Qual o momento mais desagradável para você quando está na escola? ( ) aula – Por que? ( ) recreio – Por que? ( ) entrada – Por que? ( ) saída – Por que? ( ) outro – Qual? Por quê?
  - E1 - Saída – por que é um empurra, empurra;
  - E2 – Saída. Por que as outras alunas ficam mim abusando...;
  - E3 – Eu vou para casa;
  - E4 – Saída – por que é muita gente correndo...;
  - E5 – Saída – porque ficam empurrando as pessoas.

Assim, o *bullying* é um fenômeno que está presente no cotidiano escolar, só é possível combatermos esta violência se juntos nos posicionarmos diante dessas ações de forma que intervirmos para mediarmos estes conflitos e identificarmos soluções para tais situações de violações.

Neste sentido, apresentaremos algumas falas dos sujeitos deste espaço escolar, de como devemos agir diante de situações de *bullying* e como ele ver estas situações a partir dos seguintes questionamentos:

- Como você reagiu diante da situação?
  - G - Procurar aconselhar os alunos e os pais envolvidos na situação;
  - C - Não houve nenhuma situação;
  - D - Na sala, convoquei os alunos envolvidos e conversei com ambos, deixando bem claro os valores de respeitos ao próximo e a si mesmo. Pois, quando desrespeitamos os próximos estamos nos agredindo, primeiro;
  - P- Logo no começo eu apartei, levei para a gestão, mais depois sobrou pra mim. Agora quando é uma coisa boba os deixo si resolver.
  - PL - Não houve situação que eu tenha presenciado.

- Em sua opinião, como a escola deve agir para resolver esse problema?
  - G - Com palestra, atividades em sala de aula;
  - C - Conversando com os pais e conscientizando os alunos;
  - D - Convocar a direção da escola, e os pais que são as partes envolvidas, junto com testemunha para tomar a melhor decisão e com muita cautela;
  - P- É, acho que tem que conversar, é a pessoa tem que conversar na boa, direitinho, uns ouve outros vira a cara.
  - PL - Assim né, com uma conversa.

- As crianças que sofreram ou sofrem situações de intimidação, piadas, agressões, assédio, tem dificuldade de aprendizagem na escola ou dificuldade de se relacionarem entre si? Comente.
  - G - Depende muito do tipo de agressão, do tipo de situação;
  - C - Nem sempre, pois cada um reage de forma diferente;
  - D - Em relação às situações citadas sobre intimidações com os referidos alunos, as dificuldades de relacionamento e aprendizado ficam a desejar, pois os mesmos ficam deprimidos. Se faz necessário um trabalho de conquista e alto estima diariamente com eles. E o fato entre eles demora a ser resolvido;
  - P - Acho que tem dificuldade, devido ao nervosismo deles, termina atrapalhando na aprendizagem.
  - PL- Têm, fica com traumas.

Nestes dados de modo geral foi identificado que a conversa é um instrumento para a conscientização dos sujeitos.

Os resultados das entrevistas revelam que o ambiente escolar é marcado pela prática de condutas violentas. A escola estudada é um recorte micro, de uma realidade macro, mas a partir dos resultados obtidos percebemos a necessidade de que a escola e os educadores e toda comunidade escolar estejam mais preparadas para lidar com esta realidade.

Bullying na escola: direitos humanos-aprendizagem: o caso estudado

Ao nos depararmos com o espaço escolar em frente à violência, visualizamos vários comportamentos de ações cruéis e pensamentos já citados ao longo do texto.

A esta violência que permeia o espaço escolar de forma continuada e repetitiva e ofensiva, seja ela física ou psicológica dá-se o nome de bullying. Assim, segundo Chalita (2008): "A palavra bullying é um verbo derivado do adjetivo inglês bully que significa valentão, tirano. É o termo que designa o hábito de usar a superioridade física para intimidar, tiranizar, amedrontar e humilhar outra pessoa" (CHALITA, 2008, p. 81).

Deste modo a imagem da escola que tínhamos antes, de um local de fomentação do pensamento humano tem sido atropelada pela violência em seus espaços, assim, a escola que por delegação social, deve ser um local de acolhimento e de estímulo ao desenvolvimento e ao crescimento intelectual destas crianças tem sido um "deslugar", devido o cenário de conflito entre os educandos que permeiam este espaço.

Dessa maneira, podemos afirmar que o bullying é uma violência que acontece de forma intencional e repetida que tem como princípios atitudes de crueldades que visa atingir a integridade da vítima, sejam na sua condição psicológica ou física e que está presente em vários lugares da escola e de diferentes maneiras e formas.

Assim, por exemplo, ilustraremos as respostas de algumas vítimas desta violência a partir de alguns questionamentos feitos a estes sujeitos, como tais questionamentos: 1º Você já brigou com algum colega na escola? ( ) sim ( ) Não, se sim quantas vezes? 2º Você já foi ou é intimidado por algum aluno na escola? ( ) sim ( ) não; Se sim quantas vezes? Se sim por quê? 3º Que tipo de intimidação, agressão ou assédio sofreu na escola? ( ) física ( ) sexual ( ) racista ( )verbal ( )emocional ( ) nenhum. Obtendo como respostas as seguintes: No primeiro questionamento, *E I, Sim, quatro vezes; "E II" – Não; "E III"– Sim, três vezes; "E IV" – Não; e "E V" – Sim, três vezes.*

Neste primeiro questionamento três dos cinco educandos afirma terem brigado com alguns colegas, apenas dois afirma não terem brigado com alguns de seus colegas na escola, onde o "educando I" diz tem brigado 4 vezes, e o "educando III" diz ter brigado três vezes e a "educanda V" também três vezes. Já quando observamos a resposta do segundo questionamento vermos que o "educando I" afirmam não terem sido vítima de intimidação, já a "educanda II" afirma ter sido vítima por duas vezes, pelo fato de um colega seu pegar sua caneta sem sua permissão e não querer devolver a ela; enquanto "E3" e "E4" afirmam não terem sido vítimas, e a "educanda V" afirma ter sido vítimas por três vezes de intimidação por uma colega.

Além disso, podemos observar que nas respostas de três entre os cinco educandos e educandas questionados, sofreram algum tipo de agressão, assédio ou

intimidação, onde o “educando I” diz ter sofrido o tipo emocional, este que atinge a parte psicológica dos indivíduos, já a “educanda II” afirma ter sofrido o tipo racista, esta que é vinda do social que se caracteriza por ignorar, isolar e excluir a vítima por motivo de sua cor de pele ou de sua identidade; Enquanto “E III” e “E IV” afirmam não terem sido vítimas; já a “educanda cinco” afirma ter sido vítima do tipo verbal, esta que traz ações de insultos, xingamentos, apelidos pejorativos etc. e que pode chegar ao tipo físico, assim como foram apresentado algumas dos tipos de violência, uma mesma vítima pode ser vítima ao mesmo tempo de mais de um tipo desta violência pelo agressor, como podemos ver nesta resposta da “educanda V” *“Sim, três vezes. Por que a minha colega puxou no braço, eu ia dizer a professora e ela disse que ia dar outra surra”*, pois no questionamento seguinte ela identificou ter sofrido a intimidação verbal, porém em sua resposta identificamos que além da verbal, ela já sofreu a física quando ela diz que *“ia dar outra surra”*, pois já existia o fato desta educanda, já ter apanhado antes de sua colega que lhe intimidava.

Deste modo, devemos está atento a esta violência que atinge o espaço escolar, como destaca Chalita (2008) que o bullying exige observação atenta e presença constante, pois o bullying está nos mais diversos locais da escola e principalmente nos que têm menos supervisão. Isso pode ser constatado em falas dos sujeitos que participaram da entrevista a partir desta pergunta: Você já presenciou situações de intimidação, agressão, ou assédio entre os alunos na escola? Se sim, qual ou quais foi/ram os momentos, na aula, no recreio, na entrada, na saída, se em outro momento qual? As respostas foram:

> *Sim, tanto na sala de aula quanto no intervalo e no pátio da escola (docente);*
> *Sim, entrada e saída e em determinados momentos de aulas (gestão);*
> *Não (coordenação);*
> *Não (Profissional da limpeza);*
> *Sim, ou seja, de vez em quando, na entrada, logo no início no recreio. (quando tinha o recreio) (porteiro) (entrevista em 02/12/2013).*

De acordo com três dos cinco entrevistados são destacados tais lugares na escola: na sala de aula, no pátio da escola, na entrada e saída, no recreio (quando tinha), assim sendo a violência não escolhe lugar para acontecer.

Por consequência esta violência pode tornar-se um desestimulador na aprendizagem da criança, pois pode atingir sua autoestima, como também pode tornar a escola sem sentido para a vítima (um “deslugar”), lugar este que traz em si o sofrimento ou ações de intimidações, lugar que não acolhe, que viola sua intimidade, sua dignidade, espaço este de sofrimento ou dos acontecimentos inesperados ou ainda do medo.

Com o fim de ilustrar, apresentaremos as respostas de três educandos que sofreram esta violência e como se sentiram após o acontecido: o educando I afirma “me senti mal”, a educanda II diz que “não queria ir á escola” e a educanda V também “me senti mal”; vimos que dependendo do tipo da violência as consequências podem ser diferentes.

Neste sentido, observamos as falas dos cinco entrevistados:

> - *G - Depende muito do tipo de agressão, do tipo de situação;*
> - *C - Nem sempre, pois cada um reage de forma diferente;*
> - *D - Em relação às situações citadas sobre intimidações com os referidos alunos, as dificuldades de relacionamento e aprendizado ficam a desejar, pois os mesmo ficam deprimidos. Se faz necessário um trabalho de conquista e alto estima diariamente com eles. E o fato entre eles demora a ser resolvido;*
> - *P - Acho que têm dificuldade, devido ao nervosismo deles, termina atrapalhando na aprendizagem.*
> - *PL- Têm, fica com traumas.*

Na fala da gestão identificamos que as consequências vão depender de qual foi o tipo de agressão. Já na fala da coordenação vai depender da capacidade de reação da criança. Já a professora constata que existe a consequência na aprendizagem e na autoestima do educando. O porteiro também destaca a consequência na aprendizagem devida o lado emocional, com o nervosismo. A profissional da limpeza também diz que existe a consequência na aprendizagem devido à vítima ficar com traumas, assim sendo podemos concluir que cada um tem um olhar diferente ou até mesmo semelhante, o que não devemos aceitar é que esta violência se propague em nosso espaço escolar.

Neste sentido é que comungamos com as contribuições de Chalita (2008) que diz:

> É indispensável que se estabeleça parceria entre a escola e a família. Sobretudo, é preciso que pais e educadores tenham um olhar atento, amoroso e sensível, que propicie atitudes efetivas no acolhimento das angústias e dos medos. É fundamental que os adultos não neguem os fatos, nem se coloquem á parte dos acontecimentos, arriscando diagnósticos precipitados ou naturalizando tais “brincadeiras de mau gosto” (CHALITA, 2008, p. 84).

Nestas contribuições Chalita (2008) pode-se destacar a importância da participação da família, junto à escola na contribuição do processo de aprendizagem, e na orientação e supervisão dos seus filhos junto aos professores ficando atentos aos sinais desta violência para que não passe despercebidas as ações de violações, que não grita por socorro devido ao medo ou intimidação. Como também nos disponibilizamos de acolhimento a estas vítimas, dando-lhes soluções as situações acontecidas, junto às autoridades e a escola e a todos os envolvidos, proporcionando um espaço onde todos estejam comprometidos com o respeito a si e a outro.

Para não ficarmos apenas na perspectiva que a palavra ordem é o **encaminhamento** (para à coordenação, para o gestor, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo ou mesmo para o policial) como destaca Aquino (1998), ou mesmo na impossibilidade do encaminhamento a decisão da exclusão sob a forma das **"transferências"**, ou mesmo do convite á "**auto retirada**", (AQUINO, 1998, p.9, grifo nosso).

Para que possamos ter uma escola pacificada e segura precisamos compartilhar novas aprendizagens, para que não ficássemos apenas em alguns momentos ou locais agradáveis na escola, mais que todos os seus espaços sejam agradáveis, seja na sala de aula, no pátio da escola, na biblioteca, no recreio, na entrada ou na saída.

Com o propósito de explicar apresento as respostas dos educandos que responderam os seguintes questionamentos: Qual é o momento mais agradável para você quando está na escola? ( ) aula – Por que? ( ) recreio – Por que? ( ) entrada – Por que? ( ) saída – Por que? ( ) outro – Qual? Por quê? Qual o momento mais desagradável para você quando está na escola? ( ) aula – Por que? ( ) recreio – Por que? ( ) entrada – Por que?; ( ) saída – Por que?. ( ) outro – Qual? Por quê?

- *E1 - Aula – por que eu creio que aula é educação;*
- *E2 – Recreio – porque todas brincamos;*
- *E3 – Aula – por que eu estudo;*
- *E4 – Aula – por que eu aprendo mais;*
- *E5 – Aula – porque aprendo coisas novas.*

Neste questionamento observamos que quatro dos cinco citaram a aula como o momento mais agradável quando estão na escola, além de destacarem a aprendizagem como justificativas, apenas a educanda II que citou o recreio como o momento mais agradável justificando que era o momento que todos brincavam. Já como os momentos mais desagradáveis quatro citaram a saída e como justificativa o empurra-empurra, abuso pelos colegas, correria, apenas o educando III citou o motivo de chega a hora de ir para sua casa, motivo este que ele considerou o momento mais desagradável para ele.

- *E1 - Saída – por que é um empurra em empurra;*
- *E2 – Saída. Por que as outras alunas ficam mim abusando...;*
- *E3 – Eu vou para casa;*
- *E4 – Saída – por que muita gente correndo...;*
- *E5 – Saída – porque ficam empurrando as pessoas.*

Assim logo podemos identificar que a maioria destaca como momento mais agradável a aula e o momento mais desagradável à saída. Na primeira resposta o momento mais agradável é a aula, observando suas justificativas, logo chegamos à conclusão o motivo principal que é a aprendizagem segundo a maioria. Já na segunda

resposta o momento mais desagradável é a hora da saída, como justificativas da maioria sobressai o desrespeito ao outro.

Possivelmente também diante das respostas destes dois questionamentos poderíamos identificar o motivo do olhar atento a estes educandos. Pois a aula foi considerada o momento mais agradável da escola, segundo as justificativas ao fato de ser um momento de aprendizagem, mas também não poderia ser porque é a hora que a professora está sempre presente? Já considerando a saída também não seria a hora de menos supervisão dos educandos? E assim eles estariam mais livres para agirem com suas consideradas “brincadeiras de mau gosto”. O que se pode deduzir que quando há vigilância do docente ou outro profissional os relatos de violência são menores.

A escola no enfrentamento às situações de bullying: o caso em estudo

Diante desta violência apresentada nos relatos anteriores, como deve a escola enfrentar esta forma de violência?

Assim sendo, responder a esta pergunta não é nada fácil, pois como destaca Chalita (2008) “o bullying nas escolas é um fenômeno complexo, muitas vezes banalizado e confundido com agressão e indisciplina” (CHALITA, 2008, p. 81).

Deste modo, necessitando de um olhar atento e uma presença constante, e da compreensão de que todos têm a responsabilidade por este espaço.

Neste sentido, apresentamos algumas considerações de como fazermos para agirmos frente a esta violência considerando-se os dados colhidos em entrevista no espaço escolar.

Segundo a gestão a escola deve proporcionar palestra e atividades em sala de aula; já segundo a coordenação deve haver conversa com os pais e a conscientização do educando. Conforme a docente, convocar a direção da escola e os pais e as partes envolvidas. Segundo o porteiro, deve existir uma conversa com os envolvidos. Semelhantemente a profissional de limpeza também diz que deve haver uma conversa com os educandos.

Assim sendo, observamos que foram destacadas a questão do diálogo e a questão da conscientização e o envolvimento dos educandos em atividades em sala de aula sobre o problema.

Deste modo tivemos alguns elementos que podem contribuir para nossa intervenção frente a esta violência.

Com a finalidade da mais clareza ao caso da escola em estudo observaremos as falas dos entrevistados ao serem perguntados como você reagiu diante da situação? As respostas foram:

> *G - Procurar aconselhar os alunos e os pais envolvidos na situação;*
> *C - Não houve nenhuma situação;*
> *D - Na sala, convoquei os alunos envolvidos e conversei com ambos, deixando bem claro os valores de respeito ao próximo e a si mesmo. Pois, quando desrespeitamos os próximos estamos nos agredindo, primeiro;*
> *P- Logo no começo eu apartei, levei para a gestão, mais depois sobrou pra mim. Agora quando é uma coisa boba os deixo si resolver.*
> *PL - Não houve situação que eu tenha presenciado (entrevista em 02/12/2013).*

A gestão traz o aconselhamento aos educandos e os seus responsáveis diante do acontecido. Já na concepção da coordenação não houve situações presenciadas por ela. Já a docente utiliza o diálogo para conscientização dos envolvidos no ato de violação do desrespeito a si e a outro. O porteiro traz que no início intervia separando a vítima e o agressor e encaminhava a gestão, porém depois de alguns acontecidos com ele, quando acha que a coisa é simples ele deixa os educandos se resolverem sós. Já a profissional da limpeza diz não ter presenciado situação e assim não interviu.

Dessa forma, vemos que cada entrevistado tem um ponto de vista em relação o significado do que representa o bullying no espaço escolar.

Assim sendo, podemos dizer da necessidade de estarmos conscientizados do verdadeiro significado do que representa o bullying para uma vítima, deste modo, da importância de todos os que fazem parte da escola assumirem as responsabilidades por esta violência que humilha, desmoralizam de maneira repetitiva e ofensiva nossos educandos.

Para que não sejamos meros espectadores, que assistem à dinâmica da violência e aprende a conviver com ela ou a, simplesmente, escapar dela. Mais sejamos os construtores de uma nova cultura de paz, de forma que apresentar metodologia de mediação de conflitos que soluciona os problemas do espaço escolar, proporcionando um ambiente de respeito à dignidade de todos e a defesa dos direitos individuais e coletivos, não aceitando injustiça, nem desrespeito a pessoa humana, criando um lugar de aprendizados e não um “deslugar”.

Considerações Finais

Retomando a pergunta inicial que provocou este exercício de pesquisa que foi quais os efeitos da prática de bullying sobre as vítimas em seu processo de aprendizagem e como esta prática reflete a violação dos direitos humanos? E guiado pelos os objetivos deste estudo que foram: Identificar os efeitos do bullying enquanto violação dos Direitos Humanos e suas implicações nos processos de aprendizagem. Compreender o bullying como prática violadora dos Direitos Humanos; Verificar o

bullying na violação dos direitos humanos na escola; e Discutir como a prática de bullying pode criar ambiente escolar hostil à aprendizagem.

Nossa compreensão foi que o bullying é uma violência onde o agressor pratica atos de crueldade através de ações cruéis que podem ser de maneira direta ou indireta e que vão atingir a integridade física ou psicológica da vítima, com a intenção de inferiorizar, humilhar ou ofender a vítima, e que se diferencia de um ato de agressão ou indisciplina por ser um ato intencional e repetitivo, que o objetiva ameaçar, intimidar e humilhar sua vítima.

É uma violência que cresce por ser considerada muitas vezes invisível aos olhares, ou mesmo entendida como brincadeiras pelos agressores e testemunhas, e pela tolerância das testemunhas desta violência, seja pelo fato de estarem acostumando a assistirem a esta dinâmica desta violência ou mesmo pelo fato do medo, de tornarem a próxima vítima destes agressores ou ainda devido à omissão destas pessoas, onde não interferem, não denunciam, nem acolhe a dor do outro.

Quanto aos efeitos sobre as vítimas irão depender das ações praticadas pelos agressores e da capacidade estrutural destas vítimas em suportarem estes atos de crueldade e do grau de intensidade destas situações. Assim sendo, os efeitos na maior parte das vítimas dá-se em seu sistema psicológico, com depressões; problema de autoestima; problema emocional que pode chegar a situações extremas como o suicídio, sentimento de vinganças; problemas de relacionamento entre os colegas. Já na parte física os efeitos são lesões, dor, devido a chutes, beliscões, tapas e etc., que também pode vir associados aos efeitos do sistema psicológico desta vítima, dependendo do grau dos atos de crueldade praticados nesta vítima. Além dos efeitos na aprendizagem devido a traumas e a problema nas relações etc.

Em relação à violação dos direitos humanos observamos a violação da integridade física e psicológica, em sua imagem, em sua segurança, em sua dignidade, em seu direito de serem respeitados como pessoa humana e nos seus direitos fundamentais.

Neste sentido cada categoria nos proporcionou novas aprendizagens. Na categoria Bullying na escola: direitos humanos-aprendizagem, aprendemos que com a violência do bullying na escola, esta pode se tornar um “deslugar” para a vítima, este espaço lhe traz o sofrimento, o medo, angústia, a violação de sua integridade seja ela física ou psicológica, ou ainda a desmoralização de sua intimidade. Lugar este que têm a função de formar para o estado de vir a ser, torna-se o espaço da violação de sua segurança, lugar do preconceito, da molestação e do sofrimento, lugar do não acolhimento, do desalojamento, lugar de uma cultura de violência em vez de uma

cultura de paz, o lugar onde estas vítimas não desejaram estar, e assim, o processo de aprendizagem fica comprometido por estas feridas, desta violência.

Ainda nesta categoria aprendemos que é neste lugar ou "deslugar" que as crianças vão sendo formadas, e estabelecendo suas aprendizagens seja elas positiva ou negativa, dependendo de suas experiências, neste espaço juntamente com a vinda dos espaços externos ou familiar, desta forma formando sua coexistência e sua existência com princípios seja eles considerados de valores humanitários ou não, assim sendo, a formação destes indivíduos vai depender de qual está sendo formados, em suas convivências do cotidiano, seja elas do espaço familiar, escolar ou mesmo do social.

Quanto à violação de seus direitos não resta dúvida que sejam violados, seja na sua integridade física, com empurrões, tapas, murros, ou na sua condição psicológica com intimidação e ameaças, apelidos discriminatórios ou xingamentos entre outros.

Já nas aprendizagens, virmos que a aprendizagem é comprometida devido a vários fatores como dificuldade de relacionamento na hora das atividades escolares, depressão, diminuição da autoestima, nervosismo, entre outros traumas, isso vai depender de quais situações os envolvidos foram vítimas ou agressores ou mesmo vítimas-agressoras.

Na categoria a escola no enfrentamento às situações de bullying, aprendemos que faz necessário de uma gestão democrática que articule e integre os pais, alunos e comunidade em busca de compartilhamos as responsabilidades por esta violência, elaborando projeto para a construção de uma cultura de paz.

Para que todos estejam conscientizados sobre o que representa o bullying e suas consequências para a sociedade. E assim, trazendo neste projeto o diálogo; a mediação dos conflitos; a problematização; a conscientização e o compartilhamento das responsabilidades entre todos, e a formação de pessoas mais humanitárias, desta forma, interligando as responsabilidades entre a família, os educandos, a escola, as polícias civis, as faculdades, as secretarias estaduais e municipais e ao poder judiciário.

Portanto o combate ao bullying na escola exigem alguns pontos a serem considerados como tais:

- O reconhecimento do problema por todos;
- Um olhar atento e constante;
- O compartilhamento das responsabilidades entre todos;
- Atividades de intervenção;
- A mediação dos conflitos;

- A conscientização dos educandos.

Deste modo, se todos estes pontos não forem inteiramente ligados um ao outro não chegaremos a soluções plausíveis, pois estamos sendo levados por métodos que não dão conta efetivamente do problema, que apenas busca alternativa de sobressair das situações mais visíveis.

Quanto ao tratamento dado pela escola às situações de violência em seu espaço foram identificadas: que a docente intervém conversando com os educandos e encaminhar os mesmos para a gestão, junto às testemunhas e a convocação dos pais. O porteiro intervém quando considera o caso como grave, ou seja, haja a violência física, conversando e encaminhando a gestão quando considera grave a situação. A coordenação e a profissional de limpeza afirmam não terem presenciado situações de violência na escola. A gestão convoca os pais e os alunos envolvidos e lhes aconselha, quando as situações são constantes pelos mesmos educandos sugerindo que eles procurem outra escola para estudar.

Assim sendo, podemos identificar que nesta escola o bullying não é constantemente combatido, apenas as situações que são presenciadas por alguns. Também se pode concluir que o meio de intervenção utilizado é a conversa, ou mesmo o encaminhamento para o outro, desta forma percebemos que de fato não estamos chegando a soluções, mais passando para a diante este problema. Apesar de estas considerações terem surgido da observação de um micro espaço escolar, esta é uma realidade que também está presente em outros espaços escolares.

Referências

AQUINO, Júlio Groppa. **Na mira da violência**: a escola e seus agentes. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, dezembro de 1998.

BARROS, Ana Maria de. **Educação em Direitos Humanos e Fraternidade Política:** Caminhos para uma cultura de paz. Caruaru, 2012.

BARROSO, J. . O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990. Ministério da Justiça: Brasília. 2010.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Ministério da Justiça: Brasília. 2009.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade- bullying:** o sofrimento das vítimas e agressores, São Paulo: Editora Gente, 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira et. at. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. In: **MINAYO, M. C. de Souza. (ogn.). O desafio da pesquisa social**. 27. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

DEWEY, John. **My Pedagogic Creed**. School Journal. vol.54 (January 1897), p.77-80. Fonte:http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/pedagogiadeprojetos/conteudos/a1p1.htm acesso em: 11/12/2013.

HANNAH, Arendt. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 6 edição - São Paulo: Perspectiva, 2009.

RELPH, E. C. 1979. As Bases Fenomenológicas da Geografia. Geografia, 4 (7): 1-25. **IN: HEMPE, Cléa, Lugar: diferentes significados**. Fonte: www.unicruz.edu.br/seminario. Acesso em dezembro de 2013.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos e PINTO (orgs), José Madureira. ***Metodologia das Ciências Sociais***. 11ª edição. p:101-128. Porto: Afrontamento, 2001.

Relações de Gênero, Educação e Cidadania – Diálogos possíveis entre Paulo Freire e Hannah Arendt

Autora: Kalline Flávia Silva de Lira – (PPGDH/UFPE) kalline_lira@hotmail.com

"Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender". (Paulo Freire)

"A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos". (Hannah Arendt)

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – instituiu a construção da cidadania do aluno como uma das finalidades do ensino escolar, acreditando que com base nos conhecimentos acumulados, o aluno tenha condições de construir uma postura reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo em que vive. Entendendo a educação como um espaço de cidadania e de respeito aos direitos humanos, o currículo escolar passou a incluir temas sobre minorias, como a questão de gênero, racismo e diversidade sexual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias protagonizadas pelos grupos sociais, sendo que a questão está diretamente relacionada à discussão da construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 1997).

A educação voltada aos direitos humanos ainda não faz parte da prática nem do currículo da escola brasileira. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, afirma que a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando diversas dimensões (BRASIL, 2006).

Tanto os PCN como o PNEDH falam sobre as relações de gênero, reconhecendo-as como fundamentais para a construção da identidade de crianças e jovens. Em nenhum dos documentos fica claro o que se entende por gênero, mas é fundamental entender que gênero é um conceito construído socialmente e que vai além do sexo biológico (SCOTT, 1995).

No Brasil, o debate iniciou-se na década de 1990, tratando sobre a exclusão das minorias de gênero na história da educação. Louro (1997) iniciou a discussão através de teorias pós-estruturalistas, debatendo temas como gênero e sexualidade a partir de uma visão cultural. Para pensar as relações de gênero na escola como ponto para alcançar a cidadania, é necessário pensar também nas múltiplas formas de constituição dos sujeitos no cotidiano escolar.

Este artigo se propõe a discutir a educação voltada para as relações de gênero, e sua finalidade como construção da cidadania. Para tal, tentamos realizar um diálogo entre os pensamentos de Paulo Freire (o direito de ser mais) e de Hannah Arendt (direito a ter direitos). Entendemos, assim, que a educação é uma forma de libertação, sendo condição *sine qua non* para a compreensão da relação opressor-oprimido e a posterior emancipação dos sujeitos.

2 (RE) CONSTRUINDO O CONCEITO DE GÊNERO

Para falarmos sobre as relações de gênero e educação, entendemos que é fundamental, primeiramente, discorrer sobre o conceito de gênero.

Pelo menos inicialmente, a concepção de gênero partiu da ideia de diferença biológica existente entre homens e mulheres e, vinculada a essas diferenças, os distintos lugares sociais historicamente construídos e propostos a cada um deles e cada uma delas instituem os alicerces de práticas discriminatórias e desiguais entre as pessoas (SAFFIOTI, 1994).

Conforme Scott (1995), em seu uso mais recente, o termo gênero nasce com as feministas americanas, que tentavam dar ênfase ao caráter social das diferenças baseadas no sexo. As feministas recusavam o determinismo biológico que ficava implícito nos termos "sexo" e "diferença sexual".

No entanto, Beauvoir (1967, p. 09) já dizia: "Ninguém nasce mulher; torna-se mulher". Fica claro, portanto, que não há um construto biológico que define qual o destino da mulher. Há, na verdade, uma construção sociocultural que define, e às vezes limita, o papel da mulher na sociedade.

Butler (2003) comenta a célebre frase de Beauvoir:

> Se há algo de certo na afirmação de Beauvoir de que ninguém nasce e sim *torna-se* uma mulher decorre que *mulher* é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha origem ou fim. Como uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e re-significações. Mesmo quando o gênero parece cristalizar-se em suas formas mais reificadas, a própria "cristalização" é uma prática insistente e insidiosa, sustentada e regulada por vários meios sociais. Para Beauvoir, nunca se pode tornar-se mulher em definitivo, como se houvesse um *telos* a governar o processo de aculturação e construção [grifos da autora] (p. 58-59).

Assim, tanto para Beauvoir quanto para Butler, o gênero não é algo inerente, não tendo, portanto, nem começo nem fim. Gênero é muito mais algo que construímos e fazemos, dentro do contexto sócio-histórico-cultural em que estamos inseridos.

Na tentativa de dar conta da mudança que vem ocorrendo em relação às mulheres, buscou-se um novo conceito, o de gênero, para tentar entender a configuração de sociedade. Scott (1995) lembra que trabalhar com o conceito de gênero é amplia-lo além das questões sobre diferenças físicas e biológicas, sendo necessário afirmar sua dimensão social, histórica e política.

Louro (1997) enfatiza o conceito de gênero como sendo histórico-cultural, rompendo o paradigma biologizante. Scott corrobora essa ideia ao dizer que gênero é um "elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e

como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder" (1995, p. 84). Dessa forma, gênero é um conceito construído socialmente e que vai além do sexo biológico.

Nesse contexto social, a mulher ainda busca a definição do seu papel, da sua individualidade e de suas habilidades. Continuamos a viver numa sociedade patriarcal (embora em plena mudança) em que os padrões há muito vêm sendo moldados, distinguindo diferenças e definindo o que a mulher pode ou não exercer na sociedade. A concepção principal em relação ao gênero reside no fato de que o "masculino" e o "feminino" são construções culturais.

Segundo Louro (1997, p. 23), é preciso

> [...] levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. [...] O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

As noções do "ser mulher" mudam ao longo da história de acordo com as transformações sociais ocorridas. Com a sociedade industrial, a mulher passou a adotar uma posição de operária nas fábricas e indústrias, saindo do espaço doméstico como único lócus de suas atividades diárias. Se antes disso, as mulheres deveriam apenas servir ao marido e aos filhos nos seus afazeres domésticos, ou ainda se limitando às tarefas no campo, a partir da Revolução Industrial houve uma nova realidade econômica no mundo, o que acarretou a ida das mulheres para trabalhar com as máquinas. Essa passagem trouxe algumas consequências, já que o trabalho era exaustivo no início do processo de industrialização.

Passado um longo período de opressão e discriminação, o século XX trouxe um movimento feminista mais político na luta pelos direitos das mulheres, e dentre eles o direito ao voto. Foi apenas nas décadas de 1950 até 1970 que o mundo, de fato, observou mudanças fundamentais no papel social da mulher, que são significativas para o que acontece hoje. Podemos destacar as condições mais favoráveis para a inserção da mulher no trabalho, aumento dos anos de estudo, refletido na conquista de cargos de liderança e comando, bem como a diminuição das taxas de natalidade e maior expectativa de vida. No entanto, como enfatizam Pessis e Martín (2005), essas mudanças trazidas com a Revolução Industrial não conseguiram integrar a mulher em posição de igualdade em relação aos homens.

> O grande problema vai ser a dificuldade de superar os estereótipos comportamentais e as formas de organização familiar estruturada sobre a desigualdade de gênero. O peso das ideologias foi um grande aliado para a conservação dessas estruturas de desigualdade, que são geradoras de violência institucional e doméstica (PESSIS; MARTÍN, 2005, p. 22).

Essa desigualdade entre os gêneros é refletida nas relações desiguais, sejam no trabalho, em casa ou na sociedade como um todo. Mas, como expõe Saffioti (2004, p. 45), o "conceito de gênero não explicita, necessariamente, desigualdades entre homens e mulheres. Muitas vezes, a hierarquia é apenas presumida". Essa hierarquia é percebida em vários espaços: em casa, no trabalho, na rua e até mesmo na escola.

3 RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Segundo Forquin (1993) a educação é um processo que ocorre entre pessoas, e que supõe comunicação, transmissão ou aquisição de algo, sejam conhecimentos, crenças, hábitos ou valores. Essa visão ainda traz arraigada a ideia de que uns têm conhecimentos e outros não têm.

Brandão (1995) diz que a relação ensino-aprendizagem está baseada no surgimento da instituição escolar, quando começou as divisões sociais de poder/saber/fazer, ou seja, quando o conhecimento "começa a se distribuir desigualmente e pode servir ao uso político de reforçar *diferenças*, no lugar de um saber anterior, que afirmava a *comunidade* [grifos do autor]" (p. 27).

As dimensões macrossociais (como o Ministério da Educação) e as microssociais (como as relações interpessoais) permeiam a escola, que é governada pelo currículo, considerado um dos instrumentos mais importantes da instituição. Segundo Silva (1995, p. 200), o currículo tem

> [...] um lugar privilegiado onde se entrecruzam saberes e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais são mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Como um dos instrumentos mais importantes da escola, o currículo deve explicitar os conteúdos a serem trabalhados e objetivos que se quer alcançar. No entanto, os currículos parecem tabus, que não são abertos para discussão. Conforme Silva (1995, p. 189), os currículos brasileiros são masculinos:

> Esse falocentrismo do currículo tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, como também é evidente, para a

> produção da identidade masculina. Ao fixá-las às subjetividades que lhes foram atribuídas pelo patriarcalismo dominante, um currículo masculinamente organizado contribuiu, certamente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres.

Apesar dos grandes avanços, a discriminação de gênero nas políticas educacionais ainda persiste, e pode ser vista tanto nos currículos escolares quanto nos materiais didáticos. Viana e Unbehaum (2004) apontam que essa discriminação pode ser devido à dificuldade de se fazer refletir "não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades" (p. 79). Assim, trabalhar as relações de gênero na escola perpassa uma gama de significações.

Segundo Dinis (2008), o início do debate sobre a questão de gênero no espaço acadêmico começou nos anos 1970, devido à pressão de grupos feministas, que traziam à tona a exclusão de suas representações de mundo nas instituições escolares. No Brasil, o debate iniciou-se na década de 1990, tratando sobre a exclusão das minorias de gênero na história da educação.

Louro (1997) iniciou a discussão através de teorias pós-estruturalistas, debatendo temas como gênero e sexualidade a partir de uma visão cultural, e consequentemente que rompia com o paradigma biologizante predominante até aquele momento.

Durante muito tempo, a questão de gênero[1] esteve ausente da pauta escolar principalmente devido às visões cristalizadas para pensar a identidade. Conforme Dinis (2008), a educação foi marcada por uma concepção do sujeito herdada da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, que traziam concepções normativas e naturalizadas, corroboradas pela Biologia. Uma das consequências dessa visão foi o olhar ordenado e sistematizado hierarquicamente sobre a diversidade.

Em meados da década de 1970, repensa-se o conceito de gênero e com ele as representações acerca do masculino e do feminino afastam-se da concepção biológica, passando a ser entendido como uma construção cultural. Segundo Louro (1997, p. 23), essa mudança de visão é importante porque

> [...] passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

[1] Esta ausência da temática do gênero é vista igualmente sobre a questão da diversidade sexual. No entanto, este artigo não se debruçará sobre esta última questão, restringindo a pensar sobre a diversidade de gênero.

Voltando-se à questão escolar, no Brasil, a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – não apresenta interação com as relações de gênero. Chama-nos atenção a linguagem masculina utilizada em todo o documento: professor, aluno, trabalhadores, filhos, pais. É claro que isso pode acarretar mais discriminação, afinal, a falta da distinção de gênero na linguagem das políticas educacionais pode justificar condutas cristalizadas das relações de gênero, perpetuando sua ausência.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem as questões de gênero, evidenciando aspectos relativos aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares. Os PCN enfatizam as relações de gênero, reconhecendo-as como fundamentais para a construção da identidade de crianças e jovens, porém, parece ainda tratar a questão como tema transversal, atravessando os diferentes campos de conhecimentos e integrando a temática às diferentes áreas curriculares. Ressalta-se um dos objetivos do PCN que é: “reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas” (BRASIL, 1997, p. 133).

Apesar de mencionar a importância do reconhecimento das características sociais, a questão da diversidade não é tratada explicitamente. As escolas, de forma geral, têm trabalhado gênero e sexualidade como sinônimos. Isso implica a padronização de um modo único e adequado do que é o masculino e o feminino, restringindo a uma única forma de viver a sexualidade. Ou seja, traça-se uma linha contínua entre o sexo (macho e fêmea), o gênero (masculino e feminino) e a orientação sexual, que é “naturalmente” heterossexual (LOURO, 1997).

Esse desenho traçado por Louro nos remete a concepção de matriz heterossexual, de Butler. Segundo esta autora, a matriz heterossexual é um dispositivo de poder associado ao gênero que pressupõe a relação direta entre identidade de gênero, desejo sexual e corpo biológico dos indivíduos na sociedade moderna (BUTLER, 2003).

Conforme Louro (1997, p. 27), “essas identidades estão inter-relacionadas; nossas linguagens e nossas práticas muito as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto elas não são a mesma coisa”.

Ao falarmos sobre as relações de gênero e educação, é imprescindível mencionar a linguagem utilizada na sala de aula – incluindo os livros didáticos e os profissionais que compõem a escola. Louro (1997) ressalta que o universal masculino é a regra, e analisando a questão a autora volta até os primeiros anos da escolarização e diz:

> É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio”, ela deve se sentir incluída. Mas ela

> está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? [...], muitos comentariam, isso é "normal" (LOURO, 1997, p. 66).

Assim, discutir políticas de inclusão baseadas nas relações de gênero perpassa pensar nas novas formas do uso da linguagem, no intuito de acabar (ou ao menos diminuir) o padrão sexista. Lembremos que a educação terá uma função importante, pois deve ser humanista e libertadora. Nas palavras de Freire (1987), os oprimidos devem desvelar o mundo da opressão e se comprometer com sua transformação. Em seguida, quando a realidade opressora for transformada, haverá a processo de libertação. E complementa: "Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva" (FREIRE, 1987, p. 44).

No entanto, para Arendt (2000) a educação nunca foi para todos. Segundo a autora, a educação vive tempos sombrios, onde a escola é cenário de violência, de abandono, de ameaça, e até de uso de drogas. É importante pensar que, em contrapartida, a escola também é um espaço que violenta. Se a escola se abstém de pensar, falar, discutir e refletir as relações de gênero está violando os direitos de uma parcela de seus/suas estudantes. Por isso Arendt (2000) lembra que o sistema escolar transformou-se numa questão política e que a educação é um problema extremamente difícil por atender a uma sociedade de massas. Para a autora, o papel da educação através do acolhimento do sujeito em um mundo comum, proporciona a constituição da singularidade de cada ser.

Pensando nessa sociedade de massas, a educação, segundo Freire (1992) deve abrir espaço para os grupos minoritários[2], para que eles possam ser produtores de sua própria voz e protagonistas de suas histórias, pois conforme o autor, a educação verdadeira é a que visa à humanização. Segundo Hannah Arendt,

> [...] as minorias, ou seja, os grupos numericamente inferiores ao resto da população de um Estado e numa posição não-dominante num país, [são os] que possuem objetivamente características étnicas, religiosas ou linguísticas distintas do resto da população, e que subjetivamente desejam preservar a sua cultura, as suas tradições, a sua religião e a sua língua (LAFER, 1988, p. 156).

Assim, a mulher, considerada minoria, precisa sair da relação opressor-oprimido com o homem e buscar a sua transformação, o seu lugar na sociedade, o papel que ela mesma escolher, pois, segundo Freire (1987, p. 52), "somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua 'convivência' com o regime opressor". Arendt

[2] Incluem-se nos considerados grupos minoritários as mulheres, negros/as, indígenas, homossexuais, bissexuais, travestis e transgêneros, entre outros.

(2000) lembra que a educação tem se transformado em um valor privado, que como qualquer outro, não passa de um valor de troca.

Compreender as relações de gênero e como elas se constroem e se estabelecem em nossa sociedade é imprescindível para uma política educacional libertadora. Refletir as relações de gênero nas escolas pode ajudar, inclusive, na mudança de paradigma da mulher como objeto, ainda tão presente no Brasil. É importante, portanto, questionar os estereótipos de gênero ainda existentes, a fim de ampliar os significados do conceito. Afinal, trabalhar a questão de gênero na escola não é apenas falar de gravidez na adolescência ou doenças sexualmente transmissíveis.

Para Arendt (2000), o acolhimento dos novos mundos, ou seja, dos/as alunos/as, pressupõe um duplo e paradoxal compromisso do professor/a. Ele/a terá que zelar pela durabilidade do mundo de heranças simbólicas no qual ele/a inicia e acolhe seus/suas alunos/as. Portanto, a educação é um ato de acolhimento no mundo (ARENDT, 2000).

Por outro lado, cabe ao professor/a cuidar para que seus/suas alunos/as possam se integrar, interagir e, sobretudo, renovar a herança pública que lhe pertence por direito, mas cujo acesso só lhe é possível através da educação (ARENDT, 2000).

Assim, o currículo escolar passou a incluir temas sobre minorias, como a questão de gênero, racismo e diversidade sexual, quando começamos a entender a educação como um espaço de cidadania e de respeito aos direitos humanos.

4 GÊNERO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

O conceito de cidadania, em sua origem, vem da Grécia antiga, significando a vivência política ativa na comunidade, na cidade. Durante muito tempo a ideia de cidadania esteve ligada aos privilégios, pois os direitos dos cidadãos eram restritos a determinadas classes e grupos de pessoas (CARVALHO, 2008).

O termo cidadania tem origem do latim c*ivitas*, que significa “cidade”. Atualmente o conceito de cidadania foi ampliado, constitui um dos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito e pode ser traduzido por um conjunto de liberdades e obrigações políticas, sociais e econômicas.

Utilizamos o entendimento de cidadania como proposto por Marshall (1950, apud CARVALHO, 2008). O autor fala da extensão dos direitos civis, políticos e sociais a partir do fim da 2ª Guerra Mundial. Ser cidadão hoje implica em exercer seu direito à vida, à liberdade, ao trabalho, à moradia, à educação, à saúde, à cobrança de ética por parte dos governantes.

Carvalho (2008) lembra que a cidadania está em permanente construção, e que no Brasil ainda há muito que se fazer, apesar dos avanços nas conquistas de direitos após o fim do regime militar. O autor enfatiza:

> O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. [...] Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal [...] (CARVALHO, 2008, p. 8-9).

Lafer (1988), baseado em Hannah Arendt, fala sobre a reconstrução dos direitos humanos, em cujo centro está o direito à cidadania, visto como o direito de ter direitos. A afirmação da cidadania confere ao ser humano o seu lugar no mundo e a condição para o exercício da sua singularidade entre homens iguais.

> [...] o primeiro direito humano é o *direito a ter direitos*. Isto significa pertencer, pelo vínculo da cidadania, a algum tipo de comunidade juridicamente organizada e viver numa estrutura onde se é julgado por ações e opiniões, por obra do princípio da legalidade. [...] a cidadania, como base para o direito a ter direitos e como condição para um indivíduo beneficiar-se do princípio da legalidade [...] [grifos do autor] (LAFER, 1988, p. 153-154).

A busca da cidadania da mulher (direito de ter direitos) não foi uma luta fácil e sempre veio depois das conquistas dos homens. Foi a partir da Constituição Federal de 1988 – CF/1988 (BRASIL, 1988), que se garantiu a igualdades entre os sexos, e se começou a pensar em políticas voltadas a esse público específico. A referida Constituição trás no inciso I do artigo 5º que “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. No entanto, como pontuam Viana e Unbehaum (2004), na CF/88 não encontramos a palavra “gênero”, que não era um conceito familiar na época.

A CF/88 já faz a interlocução entre educação e cidadania, no seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho [grifo nosso]” (BRASIL, 1988).

No Brasil, a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – instituiu a construção da cidadania do aluno como uma das finalidades do ensino escolar, acreditando que com base nos conhecimentos acumulados, o aluno tenha condições de construir uma postura reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo em que vive. No artigo 2º propõe: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu

preparo para o *exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho [grifo nosso]" (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias protagonizadas pelos grupos sociais, sendo que a questão está diretamente relacionada à discussão da construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 1997).

A educação voltada aos direitos humanos ainda não faz parte da prática nem do currículo da escola brasileira. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, afirma que a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando diversas dimensões (BRASIL, 2006).

Apesar de alguns avanços[3], encontramos muitos obstáculos para a efetivação da cidadania plena das mulheres. A discriminação e o preconceito, embora muitas vezes velados, ainda existe. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, BRASIL, 2010), ocupando os mesmos cargos de trabalho que os homens, as mulheres recebem aproximadamente 71% menos. A pesquisa ainda aponta que 25% das famílias têm mulheres como responsáveis financeiras, e que a escolaridade da mulher é maior que a dos homens.

Ao verificar as constantes violações dos direitos, que impedem efetivação da cidadania, percebe-se que no Brasil há uma ideologia perversa, como proposta por Chauí (1999). Segundo a autora,

> as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, o autoritarismo que regula todas as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o *sexismo*, as intolerâncias religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e por isso a violência aparece como um fato esporádico superável [grifo nosso].

Durante muito tempo, a educação da mulher não era considerada de valor. Até as mulheres de classes sociais altas tinham pouco acesso à cultura. Segundo Araújo (2000), a elas era permito saber ler apenas uma carta ou escrever uma receita culinária, e para isso era necessário um mínimo de educação formal, realizada em casa ou em conventos. Com esse mesmo entendimento, Beauvoir (1967) dizia que, por lei, o homem era o "chefe da família", e assim, o marido tinha uma superioridade moral e social sobre as esposas. Como não permitiam que elas estudassem, tinham, ao menos visualmente, uma superioridade

[3] Podemos destacar o direito ao voto , em 1932, e a Lei do Divórcio, de 1977.

intelectual, com a vantagem do acesso à cultura e da formação profissional, negadas às mulheres.

Acreditamos que compreender os direitos de cidadania e as relações de gênero numa visão histórico-cultural, é fundamental, pois ao contrário do que muitos imaginam, é preciso mais do que a educação tradicional para formar cidadãos conscientes de suas obrigações e dispostos a lutar para que o que é justo e correto seja colocado em prática, e assim termos uma sociedade de fato igualitária. Freire (1992) fala da importância em ultrapassar os obstáculos, na busca do "ser mais", que ele entende como um direito. No entanto, ele ressalta que a negação deste direito de "ser mais" parece estar inscrito na natureza do ser humano.

Para pensar as relações de gênero na escola como ponto para alcançar a cidadania, é necessário pensar também nas múltiplas formas de constituição dos sujeitos no cotidiano escolar. Como aponta Louro (1997, p. 59), se ficarmos "atentas aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados – portanto não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas".

Num contexto de complexas relações sociais que se manifestam nas diversas formas de controle, discriminação e opressão, Freire (1996, p. 136) lembra a importância de aceitar e respeitar as diferenças:

> [...] se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, *de cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la* [grifos do autor].

Seguindo este pensamento, lembramos que para Arendt (2000) a educação e a formação de sujeitos críticos e responsáveis pelo mundo que receberam, são fundamentais. Para a autora, o ofício de pensar é uma responsabilidade diante do mundo, e se estabelece mediante a correspondência entre pensar, agir e a autoria da própria vida. Por isso é importante a responsabilidade pelo mundo comum e plural, que aceita e acolhe as diferenças, inclusive a diversidade de gênero dentro do contexto escolar.

Como bem conclui Freire (2001, p. 30),

> Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como uma ato político, jamais como um que fazer neutro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto neste artigo, entendemos que a educação é um espaço de cidadania e de respeito aos direitos humanos, e por isso é tão importante pensar, discutir e inserir temas diversos, como as relações de gênero. Lembramos que ao falar de gênero, estamos indo além do biológico, pois compreendemos gênero como uma construção sociocultural.

Com isso, faz-se necessário pautar questões de grupos tidos como minoritários, como as mulheres e temática LGBT. A educação parece ainda engatinhar quando o assunto é gênero e diversidade sexual.

Discutir as relações de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais. É refletir profundamente sobre o antagonismo masculino/feminino nas práticas educativas. O conceito de gênero possibilita a introdução da discussão sobre a desconstrução desse antagonismo, como polos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão, ou de opressor-oprimido.

É importante lembrar, como diz Freire (1987; 1992; 2001) que a escola não é neutra: ela participa da construção da identidade de gênero e, infelizmente, ainda de forma desigual. E essa construção inicia-se desde as primeiras relações no ambiente da educação infantil. Acreditar na transformação do mundo através do diálogo, da conscientização e da libertação é acreditar na capacidade de todos os seres humanos para realizar a mudança da realidade, em que opressores e oprimidos se façam, de fato, livres do preconceito, da discriminação e da injustiça.

Alguns avanços podem ser vislumbrados. O Projeto de Lei № 2431/2007 prevê intervenções curriculares nas instituições de ensino com o objetivo de introduzir conteúdos e práticas que venham a coibir e erradicar a violência contra a mulher. É preciso também pensar em políticas de inclusão sobre gênero nos cursos de formação de professores/as, divulgar produções bibliográficas sobre o assunto, incentivar pesquisas na área. Envolve também analisar como os/as alunos/as percebem os papéis do masculino e do feminino, principalmente aqueles perpetuados pela mídia, especialmente a internet e a televisão. Faz-se necessário (re) pensar o currículo escolar através dos conteúdos de disciplinas como História ou Ciências Sociais, respeitando a construção histórica de cada cultura, no intuito de ultrapassar os estereótipos de uma identidade de gênero.

Para Arendt (2000), uma educação focada nos direitos humanos possibilita ações afirmativas de sujeitos em condições de desigualdade, fortalecendo seu empoderamento no cenário político onde estão situados. A educação possibilita também a construção de um modelo civilizatório que respeite a diversidade em todas as suas expressões. Afinal,

conforme as palavras de Arendt (2000, p. 227), a educação vai muito mais além do que saber “por que razão Joãozinho não sabe ler”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 45-77.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** A experiência vivida. 2. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, vol. II, 1967.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: ‹http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf›. Acesso: 09 out, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei № 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/MEC, 2006.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: ‹http://www.ibge.gov.br›. Acesso: 21 ago, 2012.

_____. Projeto de Lei № 2431/2007. Disponível em: ‹http://www2.camara.gov.br/camaranoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS/117622-ESCOLA-PODERA-AJUDAR-A-COMBATER-A-VIOLENCIA-CONTRA-MULHER.html›. Acesso: 28 dez, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. **Folha de São Paulo.** Caderno “Mais”, 14 de março de 1999. [On-line]. Disponível em: ‹http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm›. Acesso: 17 dez, 2013.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, mai/ago. 2008. Disponível em: ‹http://www.cedes.unicamp.br›. Acesso: 15 mai, 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos.** Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

PESSIS, Anne-Marie; MARTÍN, Gabriela. Das origens da desigualdade de gênero. In: CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (orgs.). **Marcadas a Ferro.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005, p. 17-22

SAFFIOTI, Heleieth Iara B. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI. Posfácio: Conceituando o Gênero. In: SAFFIOTI; MUÑOZ-VARGAS, M. **Mulher Brasileira é Assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, DF: UNICEF, 1994, p. 271-283.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Orgs.). **Territórios Contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIANA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 – 2002. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

O Conselho escolar como novo paradigma de prática institucional político pedagógica no cotidiano da escola pública no Brasil: Ampliando experiências de cidadania e direitos humanos em âmbito local

Maria da Gloria Barbosa Matoso (Universidade Estadual do Ceará)

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta anos, as políticas públicas mais influentes têm se caracterizado pela ênfase descentralizadora e participativa, atendendo às demandas de democratização e saneamento fiscal. Em função disto, têm se esboçado iniciativas dos seus efeitos em diversas esferas, como na educação e saúde, optando pelo modelo quantitativo em busca de resultados mensuráveis, de natureza econômica, como também na ponderação das transformações qualitativas no funcionamento do organograma institucional.Estudos realizados em universidades e organismos intergovernamentais revelam que a maioria dos países latino-americanos vem adotando diferentes formas de descentralização na educação. No entanto, a descentralização das políticas públicas educacionais veio para facilitar a integração da sociedade com a educação, aumentando a efetividade e a relevância do sistema de ensino brasileiro para seus participantes.

A descentralização motivaria também a participação das comunidades locais a ir buscar soluções educacionais dentro dos limites de suas ações e possibilidades, em vez de aplicar, muitas vezes, soluções que em nada se coadunam com as situações específicas da realidade local. Destaca-se, assim, a importância da capacidade de criação e ação humana coletiva na construção e reconstrução de perspectivas intelectuais e na adoção de soluções políticas, através das parcerias de cooperação intergovernamental e da participação cidadã exercida nos diversos cenários culturais. A participação cidadã entra em cena como estratégia democrática da gestão, visando à construção de uma sociedade equitativa e comprometida com a qualidade de vida humana.

Os teóricos defensores da descentralização argumentam que um sistema educacional descentralizado seria economicamente mais eficiente e pedagogicamente mais eficaz do que um sistema centralizado. Contudo, estes argumentos precisam ser questionados à luz de uma avaliação crítica da realidade econômica e política e das forças históricas que a condicionam. Há pouca evidência de que as políticas governamentais relacionadas com as formas tradicionais de descentralização educacional sejam realmente eficazes. Alguns críticos argumentam, inclusive, que, em muitos casos, ocorre exatamente o contrário: quando não existem condições econômicas e políticas adequadas, é difícil estabelecer um sistema de ensino relevante e efetivo para a vida da comunidade local.

A pesquisa visa, portanto, a abordar a intimidade da inovação organizacional,

sem apologias ou críticas pejorativas. Não se trata de legitimar o discurso democrático que apóia o ideário descentralizante, assim como não se pode repudiá-lo, *a priori,* pela sua pretensa vinculação com as teses neoliberais, execráveis do ponto de vista ético, humano e político. Trata-se, ao contrário, de refletir sobre as raízes históricas das políticas descentralizantes e situá-las no cenário incerto do presente – onde o País, acossado por severa dívida pública, busca amenizar, ao mesmo tempo, a dívida social e o impulso democratizante após a abertura democrática. Este problema vem questionar, por último, a arena móvel das interações dos atores que argumentam visões de mundo e de poder, consumidas, em parte, de uma tradição autoritária, decodificadas em novos moldes nas novas realidades situacionais, nacional e regionalmente. Cumpre ressaltar a pertinência de uma análise que investigue a vida social do ponto de vista das "atitudes" e "valores" que, de fato, constroem a realidade social, materializando as estruturas societárias e os organogramas estatais, e que pode contribuir para a desmistificação das reformas do Estado, sempre divididas entre a apreciação laudatória, auto legitimante e o repúdio preconceituoso.

Diante de tais mudanças, surgem os conselhos como espaço de democratização, participação e mobilização social, e, no caso particular, no âmbito escolar, o conselho de escola, criando um elo entre escola e comunidade.

A investigação limita-se a um estudo de caso etnográfico em uma instituição escolar pública, porquanto a democratização na escola não acontece somente em razão do remanejamento burocrático do poder, mas também, malgrado a mudança comportamental, de valores, conflitos e contradições dos respectivos atores escolares e locais no cotidiano.

2 EVOLUÇÃO DA MUNICIPALIZAÇÃO NO BRASIL

2.1 Centralização/ descentralização: o impasse histórico

Para uma compreensão mais detalhada da formação social, política e econômica brasileira, é necessária uma caracterização das nossas raízes portuguesas. A História do Brasil se desenvolveu sob a influência das instituições políticas e culturais lusitanas. Ao iniciar a colonização brasileira, o País foi dividido em capitanias hereditárias, sinalizando, assim, uma descentralização do processo administrativo português. Esta situação durou pouco, haja vista ter sido instituído o governo central a fim de manter o controle político pela autoridade real. A estrutura

centralizada, burocrática e patrimonialista de governo foi transplantada para o Brasil no Governo Geral de 1548, em nome do desenvolvimento colonial. Com isso a homogeneidade do Território brasileiro engendrou-se em um cenário político inadequado em relação às diversidades sócio econômicas do País. O poder central não era compatível com a extensão e diversificação social do Brasil .

A centralização política e administrativa se impôs como uma característica do Estado patrimonial, embora haja estados racionais, com alto nível de eficiência, regras impessoais, plano de cargos e salários, que não possuem características patrimoniais, havendo também estados descentralizados em que predominam as práticas patrimonialistas, de uso privado do Estado, e o corporativismo. Todavia, *o Estado brasileiro foi patrimonialista, irracional, centralizador e autoritário, sem tradição de setores da sociedade autônomos e representantes do racionalismo privado* (SCWARTZMANN, 1988).

Desde a época colonial, o município foi alijado de seu papel político-administrativo, tendo sua autonomia tolhida em favor do soberano. A estrutura político-jurídica -administrativa criava um poder local, mas não municipal. *Na verdade o município obedecia no molde de outorga de Poder Público na monarquia centralizada do século XVI* (FAORO,1966). Outro aspecto foi o desinteresse relativo da sociedade civil pela participação política, dada a índole autocrática do poder, em razão do pressuposto cultural da *Contra-Reforma,* que se enraizou na Península Ibérica*, perpetuando a moral católica, medieval, que repreendia a atividade mundana, política e econômica* (PAIM,1994).Sem sombra de dúvida, estes fatores conjugados influenciaram em certo enfraquecimento da participação comunitária. Além do binômio patrimonialismo/patriarcalismo que influíram decididamente na coerção do poder municipal, que ensejava a política administrativa ante as necessidades locais. A organização municipal fica assim restrita de representação, sem classes médias e fundada no trabalho escravo. O municipalismo é sinônimo do domínio do potentado rural e não da comunidade. Portanto, centralismo e localismo repercutirão consideravelmente nas políticas sociais brasileiras.

Na trilha weberiana, FAORO analisa a história do Brasil a partir do enfoque em que privilegia o estamento burocrático como um simbolismo de poder, como um jogo de distribuição de benefícios, sendo *o estamento responsável pela montagem e persistência de instituições anacrônicas que de certa forma emperram a emancipação política e social do país* (FAORO, 1996).

O Estado patrimonial enfatizou o estamento burocrático onde se apurava a chefia única, na cúpula da hierarquia administrativa, e gerou o desencorajamento da participação social na resolução dos problemas coletivos, da direção do País por órgãos colegiados, da descentralização e do financiamento dos serviços públicos. Dada a predominância do estamento burocrático, e dos grupos de interesse a ele vinculados, a Nação e o Estado se colocavam em realidades diversas, que se desconheciam mutuamente. O poder estamental burocrático concentrava no Estado toda a sua força e fez dele o falseamento da voz econômica e cultural do povo; não há, portanto, uma nação para o povo e sim para a perpetuação dessa forma de poder.

O Estado brasileiro, após a proclamação da Independência, buscou de todas as formas cristalizar o poder central, sob a égide de uma dominação carismática de D. Pedro II, um membro da realeza portuguesa, sem buscar a sustentação de influentes forças sociais. A continuidade administrativa permaneceu, fator pelo qual a institucionalização estável durante o período colonial e a segunda metade do século XIX foi possível.

Ressalta-se que as efêmeras experiências de municipalização caracterizaram-se pela pouca representatividade social, dado que se constituiu como uma projeção do poder das elites vinculadas à propriedade de terras e, em menor medida, ao comércio e às profissões liberais. A municipalização configurou-se sem o fomento da participação comunitária, cooptada e apequenada ante o domínio familista, pois a dependência administrativa esteve sempre presente entre o poder local e administração central e, na verdade, a descentralização administrativa, embora aparente, entronizou a província e não o município (LEAL, 1976).

É fundamental dizer que não foi observada no Brasil a prática municipalista, como acontecia em países de tradição anglo-saxã. No Brasil, o município ficou a serviço dos poderes locais, e na Primeira República(1889-1930), a descentralização política aliou-se à centralização econômica. A República Velha açodara o pacto entre a União e os estados. A política dos governadores, e o pacto das oligarquias estaduais com o mandonismo local, que se manifestou como o coronelismo. O coronelismo como a manifestação republicana do Poder Patriarcal. São premissas do coronelismo: o latifúndio, com a dependência econômica de empregados, meeiros, agregados; a aliança com o governo estadual para o loteamento de cargos municipais e formação de currais eleitorais no município; a penúria financeira dos municípios, por motivos tributários, já que cabia aos estados a normalização da política tributária municipal

No pós-segunda guerra, após a derrocada da ditadura Vargas, a Constituição de 1946 assume certo municipalismo, quando defende a renda privativa, a administração municipal, a eletividade de prefeitos e vereadores, ampliando o leque tributário municipal, com o produto de 40% dos impostos da União e dos estados coletados no município, e 60% dos impostos federais sobre combustíveis e energia elétrica.. O municipalismo político e tributário durou vinte anos, no entanto, submetido à centralização do Estado militar, após 1964, com certa planificação tecnocrática e concentração tributária. Há uma tendência centralizante na história política do País, visto que a União é fortalecida, sob a égide de uma racionalidade técnica, exaltando o poder dos tecnoburocratas em detrimento dos partidos e dos grupos de interesse. É o neopatrimonialismo modernizante que se configura como uma manifestação contemporânea do Estado luso-brasileiro, cujas origens remontam ao século XIV.

A conjuntura política na Nova República discorre com a emergência dos movimentos sociais. Apesar da pretensa autonomia, estes movimentos não se desvencilham do centralismo estatal e clientelista, e da ação de vanguardistas de esquerda com o corolário de cooptação. Já os partidos políticos são ainda mais eficazes do que os movimentos sociais nas mudanças para a redemocratização, pois estes são o principal canal para o acesso ao poder estatal no sistema democrático. Embora estes operem voltados para a consecução de vantagens ilícitas e *jetons*, os políticos se dividiam em oportunistas ou radicais. O resultado era a paralisia decisória em momento de crise fiscal e o processo inflacionário.

Constata-se que a Reforma do Estado, propugnada pela tecnocracia estatal, endossará o discurso participativo e descentralizante. Isto é próprio das reformas educacionais, como veremos adiante. Mas, os movimentos sociais não reverterão o verticalismo clientelista do Estado brasileiro, e as reformas dentro dos estados não lograram o impulso racionalizante e democratizante. A redemocratização pressiona a intervenção estatal em áreas como a educação.

O saldo final da Nova República será a paralisia decisória, a ativação dos *lobbies* dos segmentos envolvidos; a defesa da democracia e o caos econômico. A Nova República herdara uma dívida externa muito alta, em que haviam influído a recessão mundial e a elevação das taxas de juros, o declínio dos termos de intercâmbio e a recusa de empréstimos. A moratória é firmada com subseqüente boicote de empréstimos e de investimentos estrangeiros. Eclodem das greves.

A crise fiscal e econômica põe em xeque a autonomia nacional e a organização do Estado brasileiro distribuidor de *benesses* a grupos e corporações,

inclusive com a pressão de órgãos credores, que influenciam uma política recessiva calcada no corte dos gastos públicos e na retração de crédito e subsídios à iniciativa privada. A reforma do Estado avulta como panacéia do descalabro econômico, não só em países "emergentes" e de Terceiro Mundo, como também nas economias modelares da Europa ocidental, preocupados com a recessão e o desemprego. No dizer de HOBSBAWN (1994), é a "década da crise" que aponta para um reformulação do Estado, na qual a terceirização, a descentralização, a participação social serão soluções alternativas e, por que não, até indispensáveis.

Mas isto não é fácil, pois, um dos sérios problemas dos Estados com tradição burocrática- patrimonialista no mundo contemporâneo é fazer a transição de uma estrutura pesada, ineficaz e conservadora para uma estrutura leve e modernizadora para que o Estado possa se desenvolver com mais justiça (SCWARTZMANN,1988).

Atualmente, é necessário um "pacto social" entre sociedade e Estado, pois não há mais espaço para interesses privados sobre os coletivos. O Estado precisa de atores sociais condutores de um Estado modernizador. Por outro lado, a sociedade necessita de um Estado que tenha uma política social séria e eficaz.

Com a alteração substancial no panorama mundial nos últimos anos, surge a afirmação de que o mercado, com uma intervenção mínima, tudo pode fazer para minorar até os desajustes sociais graves, que o Brasil enfrenta como país emergente no mercado internacionalizado. Contudo, não se pode eximir do país um dever imenso: reduzir as desigualdades sociais tão marcadas no decorrer da história sócio-política e econômica do Brasil (FAUSTO,1996).

Darcy Ribeiro já propunha um "*Estado necessário." Que seria a Reforma do Estado, a fim de recriar um Estado moderno, meritocrático, desburocratizado, ético, íntegro e eficaz. Enfim, um Estado inteligente, dinâmico, enxuto, operado por funcionários competentes e insubornáveis* (RIBEIRO, 1995).

Ainda sobre o papel do Estado, vale a pena transcrever:

> Em vez de se maximinizar o papel do estado (esquerda) ou do mercado (direita), o Estado seria reestruturado sob o princípio da subsidiaridade, corringindo-se através de maior transparência e delegação dos governos locais. O Estado do bem estar-social tido pela esquerda como

> instrumento de redistribuição e pela direita como gerador de desperdícios e dependência, passa a ser o Estado do investimento social por investimento no capital humano, visando a melhoria da empregabilidade (RIBEIRO, 1996).

No mundo contemporâneo, não há mais espaço para um Estado provedor e patrimonialista, dependente do arbítrio burocrata e submisso ao arbítrio localista. O Estado não pode mais confluir-se no amálgama de uma cultura de submissão e cooptação. Emerge, na segunda metade do século XX, um Estado que responda à expansão das funções econômicas e sociais, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial. Torna-se essencial que o Estado seja eficiente em sua administração pública. Hoje a administração pública pede uma participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil.

3. DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO

3.1. Descentralização do ensino no Brasil

A reforma da educação básica integra na agenda brasileira uma série de reformas institucionais, tendo por meta a sua universalização com eqüidade, o incremento da qualidade e a melhoria da eficácia. Entre os vetores de mudança, a descentralização do sistema e dos programas sociais ganhou centralidade na pauta federal. As medidas de caráter nacional datam de 1995, quando o governo federal desencadeia um conjunto significativo de ações inovadoras, induzindo mudanças na sistemática de alocação de verbas, no plano de estudos dos estados e municípios, e radicalizando o processo da descentralização dos seus programas de apoio ao ensino fundamental. Com isto, o governo visa a fortalecer financeiramente a educação básica e as próprias escolas; melhorar as capacidades dos estados e municípios, bem como as unidades escolares para a qualificação do corpo docente; reforçar os programas da alimentação escolar e da distribuição de material e livros didáticos. Segundo o relatório do (MEC,1999), na descentralização dos sistemas educacionais federativos, a estadualização, a municipalização e a autonomização da unidade escolar constituem as opções seguidas de estratégias governamentais.

Outro fator das tendências mundiais descentralizadoras é o fenômeno da globalização, presente no panorama mundial. Na globalização, o palco das mudanças concentra-se em torno de uma nova ordem econômica, dos desafios da integração competitiva e das avançadas inovações tecnológicas de comunicações. Com a descentralização, os atores são a comunidade participativa, os excluídos do sistema, e a cidade como ponto de referência local.

A partir da década de 90, a descentralização entra em cena como um novo paradigma que veio fortalecer a democracia e a participação social. Todavia, ela deve ser entendida como uma aprendizagem para ambas as partes envolvidas: o governo e a sociedade. Decerto, a descentralização administrativa não resolve todos os problemas sociais, pois são muitas as resistências que a ela se antepõem como, por exemplo, as políticas de clientelismo, sendo importante mencionar que a descentralização acontece ainda com uma exígua participação social.

A municipalização como política descentralizante pode apresentar efeitos imprevisíveis que repercutem na cultura política multissecular que sufocara o município e a iniciativa comunitária. Por outro lado, ela pode se dar sem alterar a conduta de uso privado da *coisa pública*, descentralizando a corrupção e o desperdício. Nos dias atuais, a municipalização verificada é fruto de determinações de políticas locais. O desafio está em implementar uma política de descentralização que envolva cada setor das políticas sociais, levando em conta o grau de centralismo histórico na cultura política. Com a municipalização, transfere-se para mais perto do cidadão a maior quantidade possível de atribuições nas questões que lhe dizem respeito, sem que haja uma necessidade de participação ou interferência de outras esferas de poder. Na medida em que aumentam as possibilidades de maior participação do cidadão nas questões político-administrativas, provoca-se maior engajamento deste e, conseqüentemente, despertam-lhe o interesse e uma constante participação na vida do País, através de canais amplos de comunicação entre os cidadãos e as instituições públicas e privadas.

Cabe mencionar que o ritmo da descentralização é diferenciado de acordo com a política local, somada à mobilização de organizações não governamentais e das comunidades organizadas municipais. Mas é preciso dizer que o sucesso de uma descentralização não está associado à criação de programas, e sim à decisão de implantação de regras que sejam operacionalizadas com efetividade pelos governos. Pesquisas mostram que o desenho e o modo efetivo de implementação das estratégias de induzir a de gestão de políticas públicas são decisivas no percurso da descentralização.

Na realidade, a gestão democrática tem duas dimensões: a primeira diz respeito à função social da escola, que é democratizar o conhecimento socializado por ela, possibilitando condições universais de acesso, permanência e progressão do aluno, aliados à construção da qualidade pedagógica. A outra está ligada à organização interna da escola e abarca a administração com a participação da comunidade na organização da escola.

Embora dilemas ainda estejam presentes no contexto educacional contemporâneo-como *quantidade versus qualidade; centralização versus descentralização; público versus privado e educação superior versus educação básica*- o intuito de caracterizar uma gestão que possa reverter o quadro histórico de um completo alijamento dos entes locais é constante nas agendas políticas. Há, sem dúvida, uma crise de governança nas últimas duas décadas. A maioria dos estados perdeu a capacidade de intervenção efetiva, instalando-se uma crise permanente de governança. Estas novas responsabilidades delineiam um árduo trabalho para os municípios, mas contemplam a possibilidade, há muito tempo demandada, de participação e de autonomia dos governos locais, que os farão co-responsáveis pelas políticas públicas sociais. O desempenho dos governos locais, embora não se trate de "pré-requisito" para a gestão das cidades, em virtude do ao seu caráter estratégico, pode determinar o sucesso ou fracasso de novas políticas de cunho participativo. Entretanto, para enfrentar as dificuldades, as administrações locais devem ampliar o conceito de público, superando a tradição histórica da maioria dos países em desenvolvimento. Muitas vezes, em nome dos "interesses públicos", mantêm-se estruturas e gestões estatais verticalizadas e autoritárias, focos de corrupção e malversação das verbas para a garantia de interesses corporativos. Ampliar o conceito de público, significa abrir espaços, incentivar e apoiar iniciativas da sociedade civil, que podem, em certas conjunturas, complementar ou substituir atividades tradicionalmente desempenhadas pelo poder público como escolas e creches comunitárias.

No entanto, é necessário asseverar que a descentralização legal parte das autoridades e não pode prescindir da descentralização real, que lhe deve anteceder ou concomitar, criando condições de viabilização da competência da comunidade local. Como a gestão descentralizada dos serviços públicos tem sido palco de grandes debates na educação, desde a promulgação da Carta Magna de 1988, vêm-se delineando formas de substituir o modelo burocrático de gerenciamento da educação por um modelo descentralizado e participativo, sob o qual as pessoas possam gerir a *coisa pública* com seriedade e competência. Sob a influência do modelo *Welfare State*

(o estado do bem –estar social) existente em alguns países desenvolvidos da Europa e nos países escandinavos, a CF de 1988, no que concerne aos direitos sociais, interferiu no processo produtivo, evitando a acumulação irrestrita do lucro, sacramentou a proteção indenizadora sem justa causa, o salário mínimo, a liberdade sindical de greve e a participação nos lucros das empresas, fator este que ainda ocorre timidamente no Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos canais estratégicos para fortalecer a gestão escolar participativa e a construção da autonomia organizacional é o conselho. A proposta do Conselho Escolar surge do movimento de organização participativa da sociedade brasileira e de democratização dos órgãos públicos que passaram a se abrir às representações populares. O conselho como órgão representativo, é uma exigência na organização, do sistema de ensino. Este colegiado não deve ter a mesma fragilidade das associações de pais e mestres, simbolizadas em reuniões rotineiras da escola com os pais para assinatura de boletins e normas disciplinares. É considerado fundamental o envolvimento do conselho em toda a discussão e decisão sobre as prioridades na aplicação e utilização dos recursos financeiros, pois está na hora da escola gerir a coisa pública com os seus representantes locais. E para isto são necessárias autonomia e uma gestão educacional participativa reavaliadas para que se possa ter um sistema escolar equitativo e menos seletivo.

O conselho é um órgão colegiado de natureza jurídica, organização democrática, constituição paritária e participativa dos diversos segmentos da comunidade escolar. Sua função é de natureza consultiva, deliberativa, normativa e avaliativa. O conselho desenvolverá ações concretas, no sentido de garantir a realização de uma política municipal de educação, consubstanciada em três vertentes: *universalidade, qualidade e equidade da educação básica.*

Com a implantação do conselho, o discurso do exercício da democracia e da cidadania é visto nas cartilhas, mas a realidade do cotidiano escolar é muito diferente dos aspectos laudatórios e formais.

Os conselhos escolares exercem o papel do controle social da educação, que pressupõe a participação da sociedade no acompanhamento e verificação das ações da gestão pública, especialmente no planejamento das políticas de setor, avaliando

objetivos, processos e resultados. A construção de uma cultura política, com base no princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, implica a participação da sociedade na definição das políticas de governo. Portanto, a ampliação do controle social, por meio da criação de conselhos, é um direito fundamental da cidadania. Estes constituem instâncias representativas da sociedade, com possibilidade de criar as condições sociais que garantam a cidadania a um grupo social historicamente excluído.

A autonomia dos conselhos pode ser assim assegurada pela capacidade, empenho e disposição deles se confrontarem, quando necessário, com o governo. Assim, o respaldo social para tal enfrentamento depende da exigência de uma maioria de entidades representativas de variados segmentos da sociedade civil interessados na defesa e promoção dos direitos da cidadania. Preenchido este requisito, que confere uma autonomia real aos Conselhos, sobretudo se as entidades da sociedade tiverem um compromisso prático e efetivo com a luta pelos direitos humanos, pouco importa se as entidades referidas sejam públicas ou privadas. Importa que elas sejam organizações governamentais no sentido amplo, pois exercem poderes próprios do Estado.

Urge uma despersonalização das decisões político administrativos. Que o conselho passe a ser instrumento capaz de garantir autonomia da escola e a continuidade de planos e projetos exeqüíveis e eficazes com poder de alternância. Ressalta-se, aqui, que na eleição do diretor nas escolas públicas, o Conselho tem um papel essencial na transparência das eleições. Daí, a importância dos conselhos como espaço determinante na democratização das relações internas e externas da escola, a partir de uma representação e participação da comunidade na qual a escola esteja inserida.

Não obstante as abordagens, reflitam-se que a crise social e econômica da sociedade contemporânea vê na escola o que ADLER chamava de" *the Paideia Proposal",* ou seja, a crença salvadora do papel da escola de que um povo educado de forma adequada é capaz de unificar a política, o governo a economia e a cultura.

No mundo contemporâneo, nota-se uma mudança substancial nas relações do cidadão com o governo. No discurso político, é comum a retórica dando ênfase às parcerias empresarias, co-participação dos diversos segmentos da sociedade civil com as inúmeras organizações não governamentais. Sobre este assunto, OFFE diz que *o Estado do Bem Estar Social acabou e o que irá ocorrer é um país que garantam*

direitos a seus trabalhadores com educação, saúde e seguro social a fim de concorrer no mercado global (REVISTA VEJA- 4 de abril de 1998).

Para (OFFE,1998) a democracia só funciona bem quando os cidadãos sentem que eles também decidem os destinos de sua cidade ou país.

Contudo, as políticas descentralizadoras levadas a cabo pelo governo federal e alguns governos estaduais buscam a co- participação das forças vivas da sociedade para encontrar soluções viáveis dos problemas sociais brasileiros. Mas a integração comunitária e, a descentralização das decisões políticas será capaz de contornar carências sociais graves no Brasil, como a violência nas escolas, falta de segurança, a ausência de um plano pedagógico, ineficiência das polícias e até mesmo o combate à pobreza?

Como o momento atual caracteriza-se pela busca da melhoria da qualidade da educação, a partir não apenas de projetos pedagógicos que enfoquem as metodologias de ensino, mas principalmente a partir da gestão escolar e da formulação descentralizada de políticas educacionais

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro.** 10º ed. São Paulo: Globo, 1996, v.1

-HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil.** Rio de janeiro: José Olympio, 1992

-FAUSTO, Boris. História do Brasil, 1996.

-HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991.**São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo**, 3ª edm São Paulo: Alfa ômega, 1976.

-OFFE Claus.**Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do** trabalho e da política. Trad. Wanda Caldeira Brant. SP: Brasiliense, 1985.

-PAIM, Antonio. A querela do estatismo. Rio de Janeiro, Tempo brasileiro, 1994.

-REVISTA VEJA (1998),arco edição especial Educação.

-RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema.** Rio de Janeiro: Francisco Alves,1995.

- SCWARTZMANN, Simon. Bases do autoritarismo brasileiro, Rio de Janeiro, 3ª ed, 1998.

 ISSN: 2317-0255

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DAS MANIFESTAÇÕES DO FENÔMENO BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR.

Alexandre Vinícius Malmann Medeiros – UFG
Ricardo Barbosa de Lima – UFG

INTRODUÇÃO

No início da década de 1980, o foco dos estudos sobre a violência escolar estava voltado para as práticas das escolas, que produziam violência como as punições ou castigos impostos pelos professores. Outro fator de preocupação foi a segurança dos estabelecimentos de ensino, que deveriam ser protegidos contra depredações e invasões por parte de adolescentes ou jovens moradores sem vínculo com as instituições, chamados geralmente de marginais (SPOSITO, 2001). Paralelamente, acirrava-se a luta pela democratização dos estabelecimentos de ensino, que deveriam ser mais abertos, com práticas menos autoritárias e que favorecessem o ingresso e permanência de alunos das classes sociais menos favorecidas no sistema formal de ensino.

Na década de 1990 a violência escolar passa a tomar novos contornos (NUNES, 2011). Diversos estudos abordam a violência como um fenômeno de origem social, histórica e cultural, reafirmando a necessidade de seu estudo a partir da sociedade que o produziu (MINAYO & SOUZA, 1999; CHESNAIS, 1999; BURKE, 1995; ADORNO, 1998/1999). Segundo Chalita (2008) a violência é um problema crescente em todo o mundo e há um clima de perplexidade diante de atitudes cruéis que alteram e ferem a vida de todos na sociedade. A busca por uma caracterização da violência não é uma tarefa fácil, uma vez que se trata de um fenômeno multiforme em todos os seus aspectos e se transforma de acordo com a sociedade, alterando as relações entre os indivíduos.

Sentimentos como respeito, solidariedade, amor, parecem estar sendo substituídos por ódio, intolerância, discriminação e violência. Seres da mesma espécie se destroem, se matam e se agridem (PEREIRA, 2002). Neste contexto, Waiselfisz (2010) pontua que é preocupante o índice de violência entre os jovens brasileiros,

fazendo o Brasil ocupar a 6ª posição no ranking entre os países mais violentos no mundo em relação ao índice de homicídio na população total. Para Lopes Neto (2005), a violência no ambiente escolar é possivelmente a mais visível entre os jovens, tendo o bullying como sua manifestação mais cruel.

Abramovay (2002) considera que, embora incipientes, por apontarem situações regionais, os primeiros estudos sobre violência escolar realizados no Brasil, revelam essa modificação nos tipos de violência observados nas escolas, passando de atos violentos contra o patrimônio, como depredações e pichações na década de 1980, a violências interpessoais, na década seguinte.

Olweus (1993) já observava esta dinâmica durante a década de 1980, quando iniciou uma pesquisa que visava investigar as relações entre vários ataques de ex-alunos contra suas escolas e posteriores suicídios. Constatou que estes jovens, em sua maioria, foram indivíduos perseguidos de maneira sistemática e repetitiva por outros colegas de escola, e não havia nenhum registro de ação da escola para impedir a continuidade destes ataques. A este fenômeno ele chamou de *school bullying*, se apropriando de um termo já existente na língua inglesa para discorrer de um fenômeno que, pouco tempo depois, se reconheceu como mundial.

Para este trabalho entendemos que o fenômeno bullying é

> um conjunto de atitudes hostis e agressivas, que ocorrem de maneira direta ou indireta, intencionais e repetitivas e sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s) no ambiente escolar, sem distinção de gênero ou de idade, que apresenta a diferença de poder entre os envolvidos, causando dor, angústia e sofrimento para a vítima e o sentimento de satisfação para o agressor.(MEDEIROS, 2012, p. 101)

O bullying se configura como um dos problemas educacionais da sociedade contemporânea pelo modo como interfere em todas as dimensões fundamentais da vida dos que nele se envolvem. Esta realidade exige dos profissionais da educação uma abordagem metodológica que contemple instrumentos do saber elaborado (SAVIANI, 1995), que mostre uma postura crítica e converta as responsabilidades do presente, num modo de olhar e programar o futuro, a partir de uma compreensão do mundo globalizado (IANNI, 1995; SOUSA, 2001), com todos os seus encantos e desencantos, crises e violências, na compreensão das contradições existentes na sociedade. Este trabalho visa observar o que dizem os autores que pesquisam o bullying e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos sobre o papel esperado do professor diante das manifestações deste fenômeno no ambiente escolar.

O PROFESSOR E O BULLYING

Na busca pelo entendimento do que se espera do professor no que diz respeito ao fenômeno bullying, optamos por uma pesquisa bibliográfica, utilizando livros publicados no Brasil de 2000 a 2012. Este recorte temporal ocorre por que as pesquisas sobre o fenômeno em território nacional são recentes, e as primeiras publicações específicas sobre o tema surgem nos anos 2000 (FANTE, 2005). Desta maneira nos deparamos com doze publicações de autores brasileiros (CALHAU, 2009; CAMARGO, 2009; CHALITA, 2008; FANTE, 2005; FANTE, 2008; MALDONADO, 2009; MOREIRA, 2010; LOPES NETO, 2004; PEREIRA, 2009; ROLIM, 2010; SILVA, 2010; SILVA, 2009) e cinco publicações traduzidas para o português (ALEXANDER, 2009; BEANE, 2010; BEAUDOIN, 2006; COSTANTINI, 2004; MIDDELTON-MOZ, 2007). De fato, os estudos nos últimos anos demonstram as possibilidades de prevenção da violência e do crime oferecidas pelo ambiente escolar, e combater o bullying seria reduzir outras formas de violências que ocorrem na sociedade (BEANE, 2010; BEAUDOIN, 2006; CHAUX, 2002; CHAUX, 2005; FANTE, 2005; GÓMES-BUENDÍA, 2003; TREMBLAY *et* al, 1996).

Em estudos realizados sobre o fenômeno bullying nas últimas décadas, o professor tem sido alvo de grande expectativa para a transformação do cotidiano violento vivenciado pelos alunos no ambiente escolar. Para estes autores, o professor precisa entender as manifestações e consequências, identificar, combater e prevenir situações de bullying entre seus alunos (COLOROSO, 2003; MAINES, 1991; OLWEUS, 1991, 1987, 1993, 1997, 1999; ROLAND, 1989; SHARPE & SMITH, 1994; RIGBY, 2008; FANTE, 2005; ROLIM, 2010; LOPES NETO, 2004, 2005). Vale ressaltar que poucos autores visitados para este trabalho citam o trabalho do professor como se o mesmo fosse um dos responsáveis pelas manifestações do bullying que ocorrem no ambiente escolar (CALHAU, 2009; COSTANTINI, 2004), sendo que todos os demais expõem o professor como uma peça fundamental na busca por uma escola de paz.

Um bom exemplo desta participação por uma escola de paz é a Política Articulada de Educação da Paz (EPAZ), uma iniciativa da Prefeitura de Goiânia, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME). Entende-se por Educação da Paz as iniciativas alusivas à cultura da paz, valores humanos, igualdade racial, direitos humanos, educação ambiental, sustentabilidade, relações humanas, ética, diálogo inter-religioso e transreligioso, mediação escolar, conciliação e resolutividade de conflitos ou violências de forma pacifica, educação integral, participativa e democrática, saúde integral, qualidade de vida, justiça e felicidade.

Nesse sentido, a EPAZ não é uma nova atribuição a ser desempenhado pelo profissional da educação. Ela é uma política que possibilita estratégias articuladas e integradas de Educação da Paz, nesses tempos incertos e repletos de desafios. Os princípios e os eixos norteadores da EPAZ perpassam pela Cultura da Paz e da Não Violência; Espiritualidade; Diversidade Cultural e Religiosa; Educação Transformadora e Inclusiva; Saúde e Qualidade de Vida; Comunicação e Economia Solidária e Humanitária; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Política Participativa e Democrática.

No que diz respeito ao bullying, a EPAZ está alicerçada na lei 17.151, de 16.09.2010, que dispõe sobre medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying em todas as escolas de educação básica, sendo pública ou privada no Estado de Goiás. Contudo, vale ressaltar, que esta lei não especifica o papel do Estado nesta luta e prevenção ao bullying, deixando a entender que o professor deve buscar o conhecimento e a prática docente que alcance estas metas estabelecidas na lei. Os livros consultados neste trabalho também citam leis (COLOROSO, 2003; OLWEUS, 1991, 1987, 1993, 1997, 1999; ROLAND, 1989; SHARPE & SMITH, 1994; RIGBY, 2008; FANTE, 2005; ROLIM, 2010; LOPES NETO, 2004, 2005) como fatores importantes na prevenção de bullying, mas poucos estabelecem a participação do Estado nesta dinâmica de combate e prevenção ao fenômeno.

Foi possível observar que o Estado tem desenvolvido leis de combate ao bullying, mas que são limitadas e não preveem a participação conjunta entre o próprio Estado, a família, o aluno e a instituição de ensino. Leis como a Lei 4.837, de 22/05/2012 (Distrito Federal); Lei 14.957 de 16/07/2009 (São Paulo); Lei 14.651 de 12/01/2009 (Santa Catarina); Lei 3.887 de 06/05/2010 (Mato Grosso do Sul); Lei 13.474 de 28/06/2010 (Rio Grande do Sul) por exemplo, afirmam que cabe à escola promover programas antibullying, deixando claro que o fracasso da escola no combate ao fenômeno se deve ao trabalho da escola, e consequentemente do trabalho do professor.

Podemos citar ainda o trabalho que deverá ser desenvolvido na escola para cumprimento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que ajudará nesta dinâmica prevenção ao bullying, e uma das referências para este trabalho. Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de

direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos (RONCA, 2012).

A cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social, e a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos como para a compreensão desta mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (RONCA, 2012). Podemos afirmar que a vivência do fenômeno bullying é um atentado aos Direitos Humanos, e aos princípios da Educação em Direitos Humanos (Dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado), pois leva a vítima ao extremo físico e psicológico da dor e da angústia, à degradação do sentido da dignidade humana. Seguir as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos ajudará a promover uma escola da Paz, e reduzir o índice de ocorrência de casos de bullying na instituição escolar, sobretudo na educação básica.

Entendemos que não é na escola a exclusividade da construção de conhecimentos, mas é nela onde eles são apresentados de modo mais sistemático. Ao desempenhar essa importante função social, a escola pode ser compreendida, de acordo com o PNEDH como:

> Um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. [...] local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 23).

Essa escola, Alain Touraine (1998) denomina de escola democratizante, entendendo-a como aquela que assume o compromisso de formar os indivíduos para serem atores sociais, ensina a respeitar a liberdade do outro, os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais, objetivando o combate a todos os tipos de preconceitos e discriminações com qualquer segmento da sociedade (RONCA, 2012).

É importante destacar alguns princípios que norteiam a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, definidos no PNEDH (BRASIL, 2006) e referendados no Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 (BRASIL, 2010), no sentido de contribuir com os sistemas de ensino e suas instituições de educação na elaboração

das suas respectivas propostas pedagógicas:

- A Educação em Direitos Humanos além de ser um dos eixos fundamentais da educação básica, deve orientar a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, a elaboração do projeto político pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação das aprendizagens.
- A prática escolar deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.
- Os/as estudantes devem ser estimulados/as para que sejam protagonistas da construção de sua educação, com o incentivo, por exemplo, do fortalecimento de sua organização estudantil em grêmios escolares e em outros espaços de participação coletiva.
- Participação da comunidade educativa na construção e efetivação das ações da Educação em Direitos Humanos

Nota-se que mesmo com leis que buscam a implantação de programas nas escolas especificamente contra o bullying, ou de políticas públicas que busquem uma Educação em Direitos Humanos, não teremos sua efetivação se as mesmas não forem vivenciadas e se tornem parte do dia-a-dia de todos os envolvidos no ambiente escolar. Ronca (2012) apresenta algumas dificuldades nesta caminhada.

Primeiro seria referente à formação, pautada nas questões pertinentes aos Direitos Humanos, de todos(as) os(as) profissionais da educação nas diferentes áreas do conhecimento, uma vez que esses conteúdos não fizeram e, em geral, não fazem parte dos cursos de graduação e pós-graduação, nem mesmo da Educação Básica (SILVA & FERREIRA, 2010, p. 89). Em segundo temos a valorização dos profissionais em educação que devem ser tratados como sujeitos de direitos, o que significa garantir condições dignas de trabalho que atendam as necessidades básicas e do exercício profissional. Terceiro seria a socialização dos estudos e experiências bem sucedidas desenvolvidos na área dos Direitos Humanos. Quarto está ligado à perspectiva do respeito às diversidades como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência que ocasionam a negação dos Direitos Humanos. Quinto seria a necessidade de representação de todos os segmentos que integram a comunidade escolar e acadêmica em seus diferentes tempos e espaços. Em sexto seria a criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo

como princípios norteadores o respeito à dignidade humana e a diversidade cultural e socioambiental. Em sétimo seria o reconhecimento da importância da Educação em Direitos Humanos e sua relação com a mídia e as tecnologias da informação e comunicação. E, por fim, seria a efetivação dos marcos teóricos-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento e valorização das diversidades socioculturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e da solidariedade.

Observamos, ainda, que todas as publicações visitadas buscam promover o entendimento do fenômeno bullying e ajudar professores, familiares e alunos a superar e se defender de situações de conflitos na escola. Contudo, a abordagem destes livros, alguns como manuais (ALEXANDER, 2009; MIDDELTON-MOZ, 2007; MALDONADO, 2009), geralmente consiste em classificar os envolvidos pelo papel que desempenham diante das situações de bullying (agressores, vítimas e testemunhas), relatar algumas das várias consequências que atingem os envolvidos, rotulando perfis de alunos que são agressores e vítimas em potenciais. Quando citam o papel do professor dedicam um pequeno espaço para citar o trabalho já realizado por alguns professores pelo Brasil, sobretudo pelo próprio autor (FANTE, 2005), que objetivaram o combate ao bullying e a redução da violência na escola.

Estes autores apresentam o termo bullying de diversas maneiras, colocando em dúvida o real entendimento do fenômeno, o que promove dúvidas até mesmo entre os professores que querem enfrenta-lo. O termo é apresentado para designar diversas formas de violência que ocorrem em nossa sociedade, no trabalho, em presídios e nas ruas. Medeiros (2012), comenta que

> O uso do termo bullying para designar ações comuns nas relações pessoais e de conflitos presentes em outros campos das relações humanas provoca diversos problemas na identificação do bullying na sociedade brasileira e possibilita uma assimilação onipresente do fenômeno. Na literatura nacional o bullying é apresentando como um fenômeno que acontece nas casas, nas ruas, nos quartéis militares, nos presídios e no local de trabalho. Nosso posicionamento é de que esta abordagem generalista não apresenta benefícios ou avanços em relação a conceitos e termos que já estão em uso. Vale ressaltar que o termo em inglês é usado de diferentes formas, sendo realmente necessário expressar os locais de referência que se deseja tratar, como no trabalho, na escola ou quartel militar. O problema está na importação não apenas do termo bullying e de seu conceito no ambiente escolar, como também da tradição destes países em determinar o uso do termo. É esta generalização do fenômeno que vem

> prejudicando seu entendimento e têm contribuído para sua banalização. (MEDEIROS, 2012, p. 107)

Assim, diante do que vem sendo apresentado nos livros voltados para o bullying e suas consequências, fica claro que ainda não há um consenso entre os autores para especificar o que é o bullying. O professor, para atuar efetivamente por uma escola da paz e evitar o bullying é necessário entender o que é o fenômeno de maneira clara. Estes livros visitados, hora voltados apenas para adolescentes, hora voltados para pais e professores, em conjunto, não alcançam seus objetivos principais, confundindo mais que informando.

O FENÔMENO BULLYING

As diversas formas de violência que os jovens vivenciam nas instituições de ensino são, muitas vezes, desconsideradas, desconhecidas ou tratadas com menos importância pelo poder público, assim como pela população em geral, sobretudo o bullying. Fante (2005) destacou que ao pensarmos na violência em ambiente escolar, que vem aumentando sua incidência nas últimas décadas, lembramos rapidamente de “alunos ou ex-alunos-problema” munidos de drogas e armas, depedram o patrimônio, brigam dentro ou próximo ao colégio, praticam pequenos furtos e promovem o terror entre os estudantes.

Aliado a esse tipo de violência explícita, devemos nos preocupar com outra forma, a velada, que se apresenta de forma repetitiva, cruel, escondida entre os grupos que excluem e maltratam outros alunos. O bullying se apresenta como um fenômeno complexo por se munir tanto de traços da violência explícita como da manifestação das formas anônimas, veladas e repetitivas.

O bullying pode se manifestar de maneiras variadas em determinados grupos de estudantes. Segundo alguns pesquisadores (OLWEUS, 1993; FANTE, 2005; SILVA, 2009; BEANE, 2010; ROLIM, 2010) ele se apresenta de maneira explícita/direta ou indireta/velada, podendo ser físico, verbal, relacional, sexual e, com o advento da popularização da internet e de suas redes sociais, virtual. Geralmente a vítima ou vítimas são atacadas pela combinação destas formas de bullying, aumentando a possibilidade de a experiência ser intensa e traumática.

O bullying físico/direto é visível a outros estudantes e apresenta comportamentos de natureza física, como bater, empurrar, forçar com o corpo, chutar, tomar e danificar pertences, beliscar, dar tapas na nuca. Portanto, o bullying direto se configura como as práticas que evolvem a imposição de sofrimento físico, submissão pela força e, em alguns casos, a humilhação pública do alvo. Beane (2010) lembra a

importância de não minimizar esses comportamentos, pois são extremamente prejudiciais, mesmo aqueles que aparentam ser uma simples brincadeira. O autor lembra-se de um menino de nove anos que relatou a experiência vivida por ele, dizendo se sentir sem graça e humilhado quando empurrado ao chão na frente de colegas. Há relatos de alunos que sofreram com a experiência do “redemoinho”, que consiste em ter sua cabeça colocada dentro no vaso sanitário e acionar a descarga (BEANE, 2010, p. 20). Outro exemplo de bullying físico comum em escolas norte-americanas e na Europa é o ato de empurrar o aluno para dentro do próprio armário. Para se defenderem deste tipo de agressão muitos alunos simplesmente deixam de usar seus armários e passam a carregar seus materiais em mochilas.

O bullying verbal/direto se apresenta como atitudes que visam insultar e apelidar de maneira vergonhosa e humilhante outro aluno. São atitudes de bullying verbal as ações repetitivas fazendo comentários insultuosos, humilhantes, racistas, homofóbicos e/ou intolerantes quanto às diferenças culturais, físicas, religiosas, econômicas.

Para alguns autores o bullying pode ser classificado como indireto (ROLIM, 2010), ou social e relacional (BEANE, 2010), ou psicológico e moral (SILVA, 2010). As agressões propositais nessa visão têm a intenção de excluir ou isolar o outro por meio de fofocas e da destruição da índole (espalhando rumores maliciosos e cruéis, mentir sobre o outro com base no preconceito quanto a opção sexual, raça, religião, cultura, etc.), além da manipulação de relacionamentos (colocando alunos amigos um contra o outro). Outros exemplos são a pichação de muros ou bilhetes com mensagens ofensivas e difamatórias. Beane (2010) destaca que estes comportamentos são mais comuns entre meninas. Segundo o autor, boa parte do bullying entre garotas parece derivar da inveja ou do ciúme, que levam á raiva, e consequentemente ao esforço para subjugar ou destruir a reputação do outro.

Silva (2010) complementa as formas de bullying denominando as ações de abusar, violentar, assediar sexualmente o outro como bullying sexual. Segundo a autora “este tipo de comportamento desprezível costuma ocorrer entre meninos e meninas, e meninos com meninos. Não raro o estudante indefeso é assediado e/ou violentado por vários ‘colegas’ ao mesmo tempo” (SILVA, 2010, p. 24).

A popularização da internet favoreceu o surgimento de mais uma forma de manifestação do fenômeno bullying. O chamado bullying virtual ou cyberbullying. Beane (2010) cita o cyberbullying como parte integrante do que chamou de bullying social e relacional, e consiste nas agressões feitas em páginas na web, e-mail,

mensagens de texto e assim por diante. Silva (2010) já a dispõe como mais uma manifestação do bullying que é capaz de difundir, de maneira avassaladora, calúnias e maledicências. Rolim (2010) lembra que, com o cyberbullying, a característica básica do desequilíbrio de poder entre o agressor e sua vítima em situações de bullying nem sempre estará presente.

Entretanto, essa circunstância não deve ser tomada como suficiente para descaracterizar o fenômeno. Segundo Bill Basey[1], presidente da Bullying.org (Canadá), o cyberbullying envolve o uso de informação e tecnologias de comunicação como e-mail, celular, mensagens de texto, sites especializados em difamar ou ofender alguém (blogs, por exemplo) para apoiar o comportamento hostil deliberado e repetitivo adotado por um indivíduo ou grupo, com intenção de ferir outras pessoas.

ALGUNS DADOS SOBRE O FENÔMENO

São recentes as pesquisas feitas no Brasil sobre o fenômeno bullying, apresentando dados e índices somente a partir de 2001. Já em 2009 tivemos pesquisas feitas em todo o território nacional, a fim de saber de que maneira o bullying ocorria e a faixa etária de maior incidência do bullying em diferentes cidades do Brasil. Estas pesquisas foram realizadas de forma independente, sendo que uma delas foi feita pela Organização Não Governamental de origem inglesa PLAN BRASIL[2], e a outra foi realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com o Ministério da Saúde.

Atuando desde 1997 no Brasil, a PLAN BRASIL, realizou em 2009 a pesquisa Bullying no Ambiente Escolar. Esse estudo foi um dos primeiros feitos em todo o território nacional e permitiu conhecer as situações de agressão ocorridas nas relações entre estudantes dentro do ambiente escolar. Foram selecionadas cinco escolas de cada uma das cinco regiões do País e 5.168 alunos responderam ao questionário apresentado. Como resultado, 70% dos estudantes presenciaram cenas de agressões entre colegas no ano letivo, enquanto 30% deles vivenciaram ao menos uma situação violenta no mesmo período. O bullying obteve maior incidência nas

[1] Bill Belsey é o criador do site www.cyberbullying.org, primeiro site do mundo a discutir o problema do cyberbullying. Ele é citado frequentemente como a primeira pessoa a introduzir e definir esta palavra em pesquisas sobre agressões no mundo virtual.

[2] A Plan é uma organização não-governamental de origem inglesa, sem fins lucrativos, ativa há mais de 70 anos. No Brasil desde 1997, a Plan atualmente possui mais de 50 projetos voltados para crianças e adolescentes, buscando protege-las da violência e abusos de todo tipo além da pobreza, da desigualdade e da degradação do meio ambiente e por sua boa alimentação, saúde e educação.

regiões Sudeste e Centro-Oeste e foi praticado e/ou sofrido por 10% do total de alunos pesquisados. Essa porcentagem é considerada significativa, no entanto, considerando o fato de que a natureza do fenômeno investigado pode provocar constrangimento na vítima ao relatá-lo, o número obtido em campo pode estar subestimado.

Foi na faixa de 11 a 15 anos de idade onde se observou a maior incidência de bullying, na sexta série do ensino fundamental3. Podemos perceber que esta pesquisa apresenta mais dados que pesquisas feitas anteriormente no Brasil, mostrando resultados referentes a regiões ou mesmo séries com maior incidência do fenômeno.

A outra pesquisa realizada em 2009 de caráter nacional foi realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com o Ministério da Saúde, denominada Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), que buscou coletar dados importantes sobre as agressões que acorriam entre os estudantes do 9º ano (8ª série) do ensino fundamental nos Municípios das Capitais Brasileiras e no Distrito Federal. O percentual dos que foram vítimas deste tipo de violência, raramente ou às vezes, foi de 25,4% e aqueles que disseram ter sofrido bullying na maior parte das vezes ou sempre foi de 5,4%. O Distrito Federal com 35,6%, seguido por Belo Horizonte com 35,3%, e Curitiba com 35,2% foram as capitais com maiores frequências de alunos que afirmaram ter sofrido esse tipo de violência alguma vez nos últimos 30 dias.

Foram observadas diferenças por sexo, sendo mais frequente entre os meninos, 32,6%, do que entre as meninas, 28,3%. Observou-se ainda que o índice de ocorrência do fenômeno bullying em escolas particulares (35,9%) foi maior que nas públicas (29,5%)4. Diferente da pesquisa realizada pela Plan Brasil, esta pesquisa se mostrou mais completa e a comparação dos índices de vitimização entre as cidades ficou evidente. Outro diferencial desta pesquisa é o fato de apresentar dados referentes ao gênero dos estudantes e em relação ao tipo de escola onde foi realizada a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que não existe consenso entre os autores de bullying sobre seu conceito e que seu entendimento pelos(as) profissionais de educação é primordial

[3] Pesquisa: Bullying no ambiente escolar. Brasil. 2009. Disponível em: http://www.aprendersemmedo.org.br/?p=download-pesquisa-bullying Acessado em13/06/2011.

[4] IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Brasil. 2009. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf Acesso em 13/06/2011.

para efetivar os programas por uma escola de paz e de Educação em Direitos Humanos. Os livros consultados sobre o fenômeno bullying mais confundem que informam.

O bullying se apresenta como um fenômeno social complexo por se expor tanto de maneira explícita como de maneira velada e possui suas próprias características. Como vimos o fenômeno pode ser físico, verbal, relacional, sexual e virtual e as vítimas podem ser atacadas pela combinação destas formas de bullying. A forma mais visível é o de bullying físico/direto, já o bullying verbal/direto se diferencia por nem sempre ser tão evidente, já que suas marcas são psicológicas. Outra forma de bullying é considerada a mais praticada por meninas, sendo chamada de bullying indireto, em que os agressores excluem ou isolam suas vítimas a fim de destruir suas reputações. Vimos ainda o bullying sexual, com os abusos sexuais praticados pelos agressores e o chamado bullying virtual ou cyberbullying, que usa o poder de propagação da internet para desmoralizar e espalhar notícias que acabam com a honra das vítimas.

Assim, salientamos que as pesquisas sobre o bullying ainda são recentes, sobretudo no Brasil, por ser considerada a pesquisa apresentada por Fante (2005), feita em 2000, como uma das primeiras em território nacional. Observamos que apesar dos esforços e da divulgação do fenômeno durante as duas últimas décadas em diferentes países no mundo, o bullying continua com índices altos de ocorrência, independente da faixa etária dos estudantes, da diferença sociocultural ou do tipo de escola. Entretanto, notamos a fragilidade apresentada nas pesquisas sobre o fenômeno no que diz respeito a uma padronização na obtenção dos dados para análise e na maneira com que são usados os relatos de vitimização em diferentes períodos. Outro fator é a forma com que os dados são obtidos em diferentes pesquisas, o que dificulta uma comparação efetiva entre os diferentes países e culturas. Mas este fato não reduz a gravidade do fenômeno ou desconsidera as consequências trágicas sofridas por aqueles que o vivenciam.

Observamos que existem políticas educacionais que pretendem informar e ajudar os professores, como o Política Articulada de Educação da Paz (EPAZ) da Secretaria Municipal de Goiânia (SME), que visa ampliar as oportunidades na inclusão educacional, a valorização profissional, o respeito às diferenças sociais por meio da Educação da Paz. E não podemos deixar de citar as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, pois fica claro que não adianta ter leis que garantem direitos ou preveem o combate ao bullying que não sejam (re)conhecidas e

vivenciadas no ambiente escolar, ou mesmo em outras instituições sociais. Contudo, o trabalho do professor ficará prejudicado enquanto não houver um consenso sobre as especificidades do bullying. Observamos ainda que há uma cobrança pelo sucesso nas ações do professor, pois o mesmo tem um papel importante como mediador e que deve se tornar referencia no ambiente escolar para seus alunos, independente da real situação física e material que a escola oferece, sendo esta uma das dificuldades já previstas nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

Observa-se que o bullying é um fenômeno que prejudica toda a comunidade escolar (professor, aluno, pais, funcionários administrativos...) e geram consequências sociais que prejudicam o indivíduo por toda sua vida.

Nesta violenta dinâmica escolar, o professor surge como uma ponte sólida para levar a escola de um ambiente de violência para um ambiente de paz. Diante do que foi apresentado pelos autores consultados, observamos que um dos pontos fundamentais na tentativa de iniciar um enfrentamento das violências nas escolas é a preparação dos professores, na sua formação inicial e continuada, mas que não se espera que este mesmo professor seja o grande mártir na luta contra a violência nas escolas. Entretanto considera-se importante seu papel na construção de uma nova cultura de paz escolar, pois estamos diante de um profissional que ocupa, ou ao menos deveria ocupar, um papel de referência no ambiente escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. & RUA, M. G. **Violência nas escolas.** Brasília: Unesco. 2002.

ADORNO, S. **Exclusão socioeconômica e violência urbana**. Sociologias, Porto Alegre, 4(8), 84-135. 2002.

ALEXANDER, J. **Valentões, fofoqueiros e falsos amigos: torne-se à prova de bullying**. Tradução de Heitor Pitombo e James Bergin – Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2009.

BEANE, Allan. **Proteja seu filho do bullying**. Tradução: Debora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola.** Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Direitos humanos**: documentos internacionais. Brasília: SEDH-PR, 2006

CALHAU, Lélio Braga. **Bullying: o que você precisa saber**. RJ, Impetus, 2009.

CAMARGO, Carolina Giannoni. **Brincadeiras que fazem chorar! : Introdução ao Fenômeno Bullying.** São Paulo: All Print, 2009.

CEREZO, Fuensanta. **Violência e victimización entre escolares.** El "bullying": estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull – S. Revista eletrônica de investigação psicoeducativa, v. 4, n. 9. 2006.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade – bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores.** São Paulo: Gente, 2008.

CHESNAIS, J. C. **A violência no Brasil. Causas e recomendações políticas para sua prevenção.** Ciência & Saúde Coletiva, 4(1), 53-69. 1999.

COSTANTINI, Alessandro. **Bullying: como combatê-lo?** Tradução de Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova, 2004

COLOROSO, Barbara. **The bully, the bullied and the bystander:** from preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence. New York: HarperCollins Publishers, 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas – SP: Verus, 2005.

FANTE, Cléo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

LOPES NETO, Aramis A.; SAAVEDRA, Lúcia Helena. **Diga não para o Bullying.** Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2007.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying – comportamento agressivo entre estudantes.** Jornal de Pediatria. Rio de Janeiro, 2005, pags. 164-172.

MALDONADO, Maria Tereza. **A face oculta:** uma história de bullying e cyberbullying, São Paulo: Saraiva, 2009.

MEDEIROS, Alexandre Vinícius Malmann. **O Fenômeno Bullying: (In)Definições do Termo e suas Possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

MIDDELTON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. **Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MINAYO, M. C. S. & Souza, E. R.. **É possível prevenir a violência?** Reflexões a partir do campo da saúde pública. Ciência & Saúde Coletiva, 4(1),7-32. 1999.

MOREIRA, Dirceu. **Transtorno do Assédio Moral Bullying.** A violência silenciosa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

NUNES, Taina da Silva. **O professor e o bullying escolar**: significados e estratégias de ação. Dissertação – UFB – Instituto de Psicologia. 2011.

OLWEUS, D. **School-Yard Bullying-Grounds for Intervention**. School Safety, 6, 4-11. 1987.

OLWEUS, D. **Bully/Victim Problems Among School Children**: Some Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program. In: The Development and Treatment of Childhood Aggression, D. Pepler and K. Rubin eds. Hillsdale, 411-448 1991.

OLWEUS, D. 1993. ***Bullying* at school: What we know and what we can do**. London, Lackwell, 140 p.

OLWEUS, D. **Bully/Victim Problems in School**: Knowledge Base and an Effective Intervention Program. The Irish Journal of Psychology, 18, 170-190. 1997.

OLWEUS, D., Limber, S., & Mihalic, S. **Blueprints for Violence Prevention, Book Nine: Bullying Prevention Program**. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence. 1999.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulos, 2009

ROLAND, Erling; GALLOWAY, David. **Classroom influences on Bullying.** Educational Research, n. 44, p. 299-312, 2002.

ROLIM, Marcos. **Bullying: o pesadelo da escola**. Porto Alegre : Ed. Dom Quixote, 2010.

RONCA, Antônio Carlos Caruso (Presidente). **Processo: 23001.000158/2010-55**. 2012. Disponível em https://escoladeconselhos.faccat.br/sites/default/files/diretrizes_nedh.pdf Acesso em 13/04/2014.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia.** Polêmicas do Nosso Tempo. 29 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SILVA, Aida Monteiro; FERREIRA, Naura. **Políticas Públicas em Direiros Humanos**. In: FERREIRA, Lucia G.; ZENAIDE, Maria de N.; DIAS, Adelaide (Org.). Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na pedagogia. João Pessoa: editora universitária da UFPB, 2010.
SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro : E. Objetiva, 2010.

SILVA, Elenice. **Corredores de Justiça: Combatendo a prática do bullying nas escolas, educando uma sociedade para a paz**. São Paulo: Edição do Autor, 2009.

SPOSITO, M. P.. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educação e Pesquisa, São Paulo, 27(1), 87-103. 2001.

ROLAND, Erling; GALLOWAY, David. **Classroom influences on Bullying.**
Educational Research, n. 44, p. 299-312, 2002.

TREMBLAY, R. E. et al. **From childhood physical aggression to adolescent maladjustment:** The Montreal Prevention Experiment. In: PETERS, R.D.; MCMAHON, R.J. (Eds.) Preventing Childhood Disorders, substance abuse, and delinquency. v. 3, Thousand Oaks, CA: Banff International Behavioral Science Series, 1996.

Os Direitos Humanos na Produção Acadêmica e Técnica do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito Com a Lei

Gilberto José Monteiro - Prefeitura de São Paulo
Maria do Rosário de Salles - Universidade Bandeirante Anhanguera
Gomes Irandi Pereira - Universidade Bandeirante Anhanguera

INTRODUÇÃO

O debate contido neste trabalho refere-se à análise critica sobre os desafios do processo de construção do conhecimento, empreendido pelo corpo docente e discente do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei (MPACL), em implementação há cinco anos no âmbito da Direção de Pós-graduação da Universidade Bandeirante Anhanguera, em São Paulo.

Trata-se de experiência inédita e pioneira no Brasil, enquanto Curso de pós-graduação *stricto sensu,* reconhecido pela CAPES em 2008 e inserido na área Multidisciplinar, na modalidade mestrado profissional. Não há outro curso similar nesse âmbito, o que, de início, provoca o esforço concentrado dos sujeitos envolvidos em conciliar rigor científico às demandas em torno do aprimoramento dos saberes e práticas profissionais num dos campos da gestão pública – política socioeducativa - que desafia aqueles que, direta e indiretamente, atuam no campo socioeducativo na atenção ao adolescente em conflito com a lei.

A gênese de construção do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a lei foi inspirada por acontecimentos que, de tempos em tempos, são recorrentes na sociedade e opinião pública: situações extremas de vida e morte envolvendo adolescentes. São eventos eivados de polêmicas, fartamente explorados pela mídia e por diferentes setores mais conservadores da sociedade, favoráveis à acolhida de ideias e/ou concepções simplificadoras da resolução de conflitos que envolvem o binômio adolescência - conflitualidade. Há, quase sempre, uma associação imediata da expansão do cenário da violência atribuída à suposta displicência e tolerância dos marcos legais reguladores dos direitos da criança e do adolescente brasileiros, como se a lei, por si só, pudesse resolver determinadas situações e impasses.

O trabalho mostrou-se terreno fértil para a realização de outros estudos na construção de um cenário possível do conhecimento no que tange à questão da adolescência, conflitualidade, violência, gestão, metodologias de intervenção que possam contribuir para o fortalecimento da ação socioeducativa e, sobremodo, da gestão da política socioeducativa na garantia dos direitos humanos no interior do sistema público de atendimento.

No entanto, o contexto atual, no qual estamos inseridos, acaba por prejudicar a perspectiva de uma sociedade mais justa e revela forte tendência para a perda gradativa do espaço público, garantidor da construção de cidadania e suas referências éticas. E, ainda, o modelo da globalização da vida social constitui-se em elemento

fundante para a necessidade, cada vez mais imediata, das necessidades sociais e, com isso, o outro pode não ser levado em consideração, não ser visto e nem ouvido e, o mais grave, a noção de privado que se sobrepõe ao público, impedindo que os interesses coletivos tenham espaço na agenda da inclusão social.

A sociedade, de um modo geral, adere e imprime forte pressão para a busca de soluções que, em tese, substituam e eclipsam a responsabilidade do Estado por políticas públicas efetivas, preventivas e equânimes no acesso e garantia de direitos sociais para diferentes grupos da população. E, a primeira resposta que, quase sempre, ganha contorno e, de forma plebiscitária, reside na redução da idade mínima de responsabilização penal, ou seja, o estreitamento, cada vez mais, da faixa etária da população brasileira. Numa contraproposição, outros setores mais próximos do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos, defendem políticas que assegurem a devida proteção integral dada à condição peculiar de pessoas em desenvolvimento.

Portanto, a lacuna de um campo de produção de conhecimentos científico, técnico e de aprimoramento das intervenções no contexto sócio-histórico brasileiro, localizados no centro deste debate polêmico, deu lugar à construção da modalidade mestrado profissional que agrega professores pós-graduados de instituições acadêmicas como USP, UNICAMP, PUC/SP, com larga trajetória profissional em diferentes áreas das políticas públicas e sistema de justiça e, ainda membros ativos de núcleos de estudos e pesquisas e, com inserção em movimentos sociais de defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

O Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei se apresenta como um curso pioneiro, na área interdisciplinar e de direitos humanos, de acordo com a classificação CAPES, que busca conjugar rigor acadêmico de formação e pesquisa ao atendimento de exigências complexas na atenção ao adolescente que se encontra sentenciado pelo sistema de justiça, cumprindo medidas de privação e restrição de liberdade no interior do sistema de atendimento socioeducativo.

2. DESENVOLVIMENTO: MODALIDADE MESTRADO PROFISSIONAL

.

A formação de profissionais do campo socioeducativo objetiva a atuação especializada dos atores e, por consequência, das instituições, envolvidos com a política socioeducativa[1], *enquanto* um subsistema concebida de atendimento e que compõe o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA)[2]. A presença de diferentes instituições nesse Sistema busca desde a formulação e execução da política de direitos (Poder Executivo) à atualização legislativa (Poder Legislativo) e, ainda, a apuração e aplicação de medidas judiciais.

Na década de 1990, a categoria de mestrado profissional é colocada em prática, o que, segundo FISCHER (2003) configura-se como fenômeno recente e polêmico no ensino de pós-graduação no Brasil. A autora, também uma das pioneiras na concepção desta modalidade de ensino *stricto sensu*, entende que o Mestrado Profissional é um curso ambicioso ao tentar conciliar os contrários e os paradoxos dos eixos acadêmico e profissional. Isto se reflete na constatação de que:

> [...] desde o início, o sistema de pós-graduação vive uma espécie de síndrome bipolar, com dilemas e tensões entre os valores e critérios acadêmicos e as pressões do mundo do trabalho. Não por acaso, o mestrado profissional é alvo de polêmica da comunidade científica, aceito e rejeitado por instituições de peso, por representações e lideranças acadêmicas[...] (FISCHER, 2003: 120)

Em 1999, a CAPES cria a área Multidisciplinar e em 2008 passa a ser denominada como Área Interdisciplinar que, conjugada a outras, integra o conjunto da Grande Área Multidisciplinar. Em 2012, os dados da referida instituição permite constatar o expressivo número de programas e cursos nessa área. Compõe esta totalidade 1.672 programas de pós-graduação e 427 concentram-se na modalidade mestrado profissional, na Área Multidisciplinar (CAPES, 2012). Este segmento teve crescimento vertiginoso na última década, tendência que deve se manter em virtude da demanda pela conjugação de diferentes saberes no enfrentamento de uma série de exigências postas pela realidade social.

---

[1] Silvestre (2010), Pereira, Zamora e Alapanian (2012) tratam em seus estudos sobre os elementos constitutivos de uma política socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei.

[2] A configuração da política socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei encontra-se concebida no art. 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente; na Lei Federal nº 8069/1990; na Resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: parâmetros pedagógicos e arquitetônicos (2006, p. 22-24) e na Lei Federal nº 12.594/2012, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012, art. 1º e parágrafo 1º).

A potência deste desafio é sentida na medida em que o tema do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei, em exame no presente trabalho, não encontra similar no território nacional, o que, por outro lado, instiga o movimento por parte de seu corpo docente e de demandas externas, a imprimir expressiva capilaridade quer seja pela procura pelo curso por diferentes atores do vasto campo social, quer seja pela interlocução que imprime com variados pesquisadores de outras instituições de ensino superior.

2.1 Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei

O Programa Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei (MPACL) caracteriza-se por atender uma demanda pública (serviço público e de organizações da sociedade civil) com a finalidade de aprofundar estudos e práticas sobre a histórica relação da política de atendimento à infância e adolescência brasileira ao longo da história do atendimento público, em particular sob o paradigma da doutrina da situação irregular para a doutrina da proteção integral, portanto, de mudança da concepção “de menor a cidadão”.

O corpo docente do MPACL tem titulação acadêmica em diversas áreas do conhecimento com produção bibliográfica e técnica relacionada à área de concentração *Adolescente em Conflito com a Lei* e das três linhas de pesquisa e respectivos núcleos de estudo o compõe: Adolescência e Conflitualidade, Modelos e Práticas de Intervenção e Gestão da Política de Direitos ao Adolescente em Conflito com a Lei.

A Linha - Adolescente em conflito com a lei, Violência, Sociedade e Criminalidade, congrega pesquisas que investigam as diversas dimensões da vida do adolescente em face aos grandes dilemas da contemporaneidade. Enfoca o adolescente no cenário da violência, como vítima e como autor, com os seguintes eixos:

- Criminalidade, juventude e violência: desafios da contemporaneidade;
- Contextos, territórios e inserção social do adolescente;
- Adolescente e tráfico de drogas ;
- Garantia dos direitos humanos no sistema socioeducativo;
- Protagonismo juvenil e participação sócial.

A Linha Modelos e práticas de intervenção, investiga as intervenções profissionais em programas, projetos e ações voltadas ao adolescente em conflito com a lei, identificando e analisando concepções, modelos, técnicas e prática, com ênfase na abordagem socioeducativa, contendo os eixos:

- Formação continuada de profissionais do sistema de garantia de direitos;
- Mediação de conflitos e círculos restaurativos;
- Educação escolar e medidas socioeducativas;
- Dimensão político-pedagógica da socioeducação e os desdobramentos na execução das medidas socioeducativas;
- Família e comunidades na ação socioeducativa.

Finalmente a Linha Gestão da política de direitos ao adolescente em conflito com a Lei, agrega pesquisas que investigam modelos e práticas de gestão político-institucionais, referente às medidas socioeducativas, contemplando eixos como:

- Gestão e financiamento da política socioeducativa;
- Sistemas de informação, avaliação, monitoramento e controle de dados da política socioeducativa;
- Segurança Pública, o adolescente em conflito com a lei e o sistema socioeducativo;
- Parâmetros da gestão socioeducativa e seus sistemas;
- Marco legal, políticas públicas e sistema de garantia de direitos.

Os discentes do MPACL são graduados nas áreas humanas, exatas, biomédicas e tecnológicas, ou seja, da sociologia, pedagogia, filosofia, ciências jurídicas, psicologia, serviço social, administração, ciências contábeis, segurança pública, educação física, moda, comunicação, *marketing*, educação artística, entre outras. Estão engajados profissionalmente e socialmente, de modo direto e indireto, nos diversos espaços públicos de atenção ao adolescente em conflito com a lei: encontram-se nos sistemas de justiça, de saúde, da assistência social, educacional, incluindo o ensino superior, parte deles está na cultura, esporte, lazer e outros no setor de comunicação (institucional e privada). E, parte considerável deles atua nos conselhos de direitos, tutelares, direitos humanos e políticas setoriais, também no sistema de justiça (promotores, defensores, advocacia) e nos centros de defesa como também no sistema

de educação, de saúde e da assistência social. Em síntese, concentram-se nas ações públicas de promoção, defesa e responsabilização e, por conseguinte, no acompanhamento e avaliação da política socioeducativa, seja em restrição ou privação de liberdade.

Nesse sentido, o MPACL tem como objetivo geral o aprofundamento da formação de profissionais para atuação qualificada no sistema socioeducativo de atenção ao adolescente em conflito com a lei, nos diferentes espaços da ação pública sob a ótica dos direitos humanos e da ética profissional, num enfoque interdisciplinar, com vistas ao aprimoramento das práticas institucionais a partir de bases teóricas, legislativas e marcos regulatórios e, em diferentes âmbitos e responsabilidades do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) e, em especial, da execução da política socioeducativa pelo Estado brasileiro.

O MPACL insere-se no âmbito dos direitos humanos ao tomar como foco de atuação o desenvolvimento do referido sistema (SGDCA) e, nessa visão mais ampla, inclui os poderes executivo, judiciário, legislativo e as novas institucionalidades públicas criadas a partir do marco constitucional de 1988, os conselhos - direitos humanos, criança e adolescente, tutelares, justiça, políticas sociais. A relação com a sociedade civil também ganha relevância considerando a própria organização dos conselhos que impõe modelos diferenciados de democracia participativa – representativa e ativa - incidindo em diferentes modelos, papel e função dos conselhos e, por extensão, dos fóruns de participação popular.

A própria política socioeducativa e a regulamentação da execução das medidas socioeducativas presente na Lei Federal nº 15.594/2012 (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE), demandam necessidade de uma produção bibliográfica e técnica para o campo socioeducativo considerando o rol das medidas judiciais, as diferentes tipologias de atos infracionais e os projetos políticos-pedagógicos a serem garantidos na execução dos programas socioeducativos. A própria ideia de gestão por sistemas e sua relação com as três esferas da administração pública indicam a necessidade de uma produção ainda não trabalhada na história do atendimento à infância e adolescência brasileiras. A produção (bibliográfica e técnica) do MPACL considera ainda em sua área de concentração temas relacionados com a comunicação, artes, tecnologia, *marketing* e publicidade.

Cabe lembrar a dívida social que a academia, em sua trajetória, tem com o desenvolvimento sociopolítico da sociedade brasileira e, em especial, a uma parte que se encontra mais distante do desenvolvimento da ciência, da técnica e tecnologias e, por

extensão, dos direitos sociais e cidadania, os adolescentes em cumprimento de medidas judiciais, privativas ou restritivas de liberdade.

O MPACL, por sua característica profissional, representa parte desse esforço em diminuir a distância entre o que se proclama enquanto direitos e o que se concretiza no cotidiano vivido por esses adolescentes no interior do sistema nacional socioeducativo. Ele surgiu da necessidade de atender a uma reivindicação social em dotar referida área (campo socioeducativo) de condições (teóricas e técnicas) e mecanismos ágeis (legislação, instrumentos e meios) capazes de promover a redução dessa distância com o campo socioeducativo, considerando as dimensões regionais, locais e territoriais que implicam, muitas vezes, em disparidades sobre a qualidade da execução da política socioeducativa.

E, uma das dimensões da proposta do MPACL encontra-se na formação de pessoal e alto nível de qualificação, na produção, aplicação e difusão acadêmica e técnica e, por extensão, na contribuição do debate para a consolidação de um campo de conhecimento específico (campo socioeducativo) sob os pressupostos da educação social. E, nesse campo, busca a formação de pensamento e ação crítica que possam contribuir para o desenvolvimento de uma gestão pública (uma presença democrática do Estado) em que a gramática dos direitos humanos possa, de fato, seja garantida,considerando o olhar e trato interdisciplinar, intersetorial e interinstitucional na execução da política socioeducativa.

A natureza interdisciplinar do MPACL permeia o desenvolvimento da matriz curricular do curso. O próprio sistema nacional de atendimento socioeducativo ao adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional tem, em seu escopo, a abordagem interdisciplinar da educação social e das práticas de socioeducação e, por isso mesmo, sua implementação e manutenção depende da ação articulada (intersetorial e interinstitucional) dos atores/instituições que compõem o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente. Elege a interdisciplinaridade como o eixo central medular na condução da ampliação do conhecimento e práticas sobre direitos humanos e adolescência, socioeducação, gestão do sistema socioeducativo, violência, conflitualidade, ato infracional, criminalidade e justiça.

O desenvolvimento da matriz curricular do Mestrado conta com *disciplinas* que contemplam a integração de três ou mais áreas do conhecimento visando à abordagem interdisciplinar e, dentre elas, a de Ética e Direitos Humanos; *oficinas* de desenvolvimento de habilidades que objetivam integrar práticas profissionais e conhecimentos produzidos em disciplinas e nas pesquisas, materializando produtos que

possam potencializar ações inovadoras e sustentáveis e subsídios para a elaboração de projetos, pesquisas, relatórios, laudos, pareceres; *atividades programadas*, voltadas à diversidade de experiências profissionais em torno dos conceitos e temáticas emergentes e funcionam também como espaço de participação e troca de uma gama de atores e instituições do campo socioeducativo; *seminários de integração*, organizados pelas linhas de pesquisa e núcleos de estudos, são espaços e momentos de articulação do debate do campo socioeducativo a partir da realidade concreta do cotidiano profissional e das questões desafiadoras da área, como por exemplo, a idade de responsabilização penal dos adolescentes e, *encontros de pesquisa, de periodicidade anual,* sobre o tema adolescência e conflitualidade com enfoque nos direitos humanos, na educação social e com abordagem interdisciplinar e contam com a presença de grupos de pesquisadores de universidades públicas e particulares, nacional e estrangeira.

No período entre 2008 e 2012 o MPACL contou com 123 alunos, sendo 65 concluintes com defesa pública de seus trabalhos finais (limite de 24 meses para a realização do curso e defesa pública) e com prevalência para os temas da gestão da política de direitos ao adolescente em conflito com a lei, com o enfoque na gramática dos direitos humanos e nos pressupostos da educação social.

3. RESULTADOS DO MESTRADO PROFISSIONAL ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

O conjunto da produção, 65 trabalhos finais, distribuído pelas linhas de pesquisa que compõem o MPACL, revelou que houve um maior percentual da produção vinculada à Linha de Pesquisa Gestão da Política de Direitos ao Adolescente em Conflito com a Lei com 44% dos trabalhos. Nas demais linhas houve equilíbrio, com 28% cada uma: Adolescente em Conflito com a Lei: Violência, Sociedade e Criminalidade) e Modelos e Práticas de Intervenção.

No que tange as tipologias da produção acadêmica dos mestrados profissionais mais de duas dezenas são permitidas pela agência reguladora da Pós-Graduação CAPES. Ainda no MPACL, a tipologia que mais aparece é a dissertação, com 55 produções; estudos de casos, com quatro produções; manual técnico e/ou tecnológico, com duas produções e, outras tipologias, com uma produção cada.

A relação incidência dos trabalhos de conclusão e defesas públicas (65 produtos) e eixos categorizados para a sua operacionalização no Sistema dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), os produtos estão distribuídos do seguinte modo:

promoção dos direitos; defesa dos direitos e controle da efetivação dos direitos. Do total da produção acadêmica, 72% apresentaram aderência ao eixo da promoção dos direitos; 25%, ao eixo da defesa dos direitos e, 3%, ao eixo do controle da efetivação dos direitos.

No *eixo da promoção dos direitos*, a operacionalização ocorre por meio de três modalidades de programas, serviços e ações públicas: 1) serviços e programas das políticas públicas; 2) programas e serviços de execução de medidas de proteção de direitos humanos; e 3) serviços e programas de execução de medidas socioeducativas e assemelhados.

No *eixo da defesa dos direitos*, a operacionalização ocorre por meio de órgãos públicos judiciais, como o Ministério Público, especialmente as promotorias de justiça, as procuradorias gerais de justiça, Defensoria Pública, Advocacia geral da União e as procuradorias gerais dos Estados, Conselhos Tutelares, Ouvidorias e entidades de defesa dos direitos humanos (centros de defesas dos direitos humanos e/ou da criança e do adolescente), incumbidos de garantir a proteção jurídico-social.

O *eixo do controle da efetivação dos direitos* é realizado por meio de instâncias públicas colegiadas próprias, a saber: 1) Conselhos dos Direitos de Crianças e Adolescentes; 2) conselhos setoriais de formulação e controle de políticas públicas e, 3) órgãos e poderes de controle interno e externo, definidos na Constituição Federal (1988) e, um deles, o Ministério Público. O controle social também pode ser exercido soberanamente pela sociedade civil por meio de suas organizações e articulações representativas e, também, cada cidadão pode fazer esse exercício democrático e participativo de acompanhamento da política de direitos humanos ao adolescente em conflito com a lei.

Como visto toda a produção acadêmica do MPACL contempla todos os eixos do SGDCA e a distribuição dos trabalhos, de acordo com a predominância da ideia-força, observada nos resumos da produção acadêmica, não desintegra ou fragmenta os resultados alcançados, ao contrário, tem em vista a perspectiva da integralidade, da transversalidade e da interssetorialidade, refletindo uma configuração sistêmica que se expressa em subsistemas articulados e, em diferentes aspectos, perpassando, inclusive, diferentes instâncias de poder estatal.

Os trabalhos finais do MPACL também foram categorizados em torno das diferentes atribuições e responsabilidades dos diferentes níveis governamentais: 42% dos trabalhos tiveram como recorte de estudo a responsabilidade pela política socioeducativa e pelo conjunto de serviços e programas de competência do ente federado estadual 42%; municipal 26% e da União 25%.

A produção bibliográfica, técnica, orientações e produção do corpo docente no período de 2008-2012, alcançaram um total geral de 853 produções. No âmbito da produção bibliográfica (36%), evidenciamos o percentual de 12% de “apresentações de trabalho” e, sobre a produção técnica, as maiores incidências são para os “trabalhos técnicos” 17% e, “outras produções técnicas”, com 28%. E, quanto ao corpo discente, no mesmo período, alcançou um total de 592 produções, assim distribuídas: no âmbito da produção bibliográfica (38,7%), “apresentações de trabalhos” (19,4%) e “outras produções bibliográficas” (8,1%). Sobre a produção técnica (38,2%), a maior incidência é para “outras produções técnicas” (32,6%), e, em relação ao quesito outras produções (23,1%), a maior incidência é de “outras orientações” (21,6%).

Dos 25 artigos publicados na *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, periódico do MPACL, aberto a pesquisadores e profissionais da educação social e da área dos direitos humanos, a produção do corpo docente do MPACL, a maior aderência concentra-se do seguinte modo: 12 (doze) na Linha de Pesquisa Gestão da Política de Direitos ao Adolescente em Conflito com a Lei; 6 (seis) na Linha de Pesquisa Modelos e Práticas de Intervenção e, 3 (três) na Linha de Pesquisa Adolescente em Conflito com a Lei: Violência, Sociedade e Criminalidade. Há quatro produções com foco especial sobre a produção do conhecimento. Dos 38 artigos completos dos docentes do MPACL publicados em outros periódicos, tomando o período 2008-2012, a maior incidência, 27 (em números absolutos) refere-se à produção de artigos contemplando os três eixos da política socioeducativa e as temáticas das três linhas de pesquisa e, 11 referem-se à formação acadêmica do docente.

Os temas que tiveram maior número de artigos relacionavam-se à “criminalidade, juventude e violência: desafios da contemporaneidade” e ao “marco legal políticas públicas e sistemas de garantias de direitos”, com enfoque nos direitos humanos e nos pressupostos da educação social, considerando o campo socioeducativo. Já, o corpo discente totalizou 15 artigos associados aos eixos centrais das linhas de pesquisa, utilizados como âncora para a produção do conhecimento e sua aderência ao MPACL.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dimensionamento de impacto geral do MPACL mostra uma série de desafios a perseguir pela própria complexidade de seu objeto, a criminalidade na adolescência, por se tratar de um fenômeno sujeito a infinitas variáveis, desde fatores psicológicos individuais à macrodeterminações sociais.

A contribuição da academia, com indicação de novos enfoques, métodos e técnicas sobre o tema-problema se faz necessária, pois ainda a incipiente produção não é assimilada nos espaços de operacionalização da política socioeducativa considerando uma série de dificuldades nessa relação, como a própria racionalidade da política pública que transcende as contribuições da academia e as especificidades dos programas e/ou serviços socioeducativos de atenção ao adolescente em conflito com a lei.

Esse desafio merece análise aprofundada considerando a finalidade de criação de mestrados profissionais, a gama de tipologias dos produtos finais previstos e a adesão de profissionais a essa modalidade de mestrado. Essa análise vem sendo debatida junto a um dos espaços permanentes de debates do mestrado profissional pelo Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais que articula os mestrados profissionais, no país e, do qual o MPACL faz parte.

A contribuição do Programa MPACL, necessária para a mudança social desejada, se dá, sobretudo, em duas frentes: formando pessoas e produzindo conhecimento capaz de impactar a formulação e execução das políticas e, na composição de um campo próprio, o campo socioeducativo.

Na formação de pessoas, o Mestrado opera em diferentes níveis, lembrando que toda atividade formativa carrega um efeito multiplicador, formando formadores de opinião, pessoas que impactam também concepções e práticas daqueles que operam sob seu campo de influência.

Na produção de conhecimento, a aplicação pode reverter em maior eficiência sobre as ações executadas no interior do sistema nacional de atendimento socioeducativo e, em espaços mais amplos de proteção ao adolescente considerando a teia presente na sociedade em torno da violência, violação institucional, criminalidade, adolescência e a difícil relação com o enfoque da ética e direitos humanos nas relações institucionais. A composição do campo socioeducativo é outra preocupação do MPACL e que a produção, no período analisado, vem auxiliando nesse debate e articulação com pesquisadores e profissionais da educação social.

O MPACL, da UNIBAN-ANHANGUERA, tem se mostrado atualizado e com larga possibilidade de ampliação, aprofundamento e amadurecimento de sua missão e finalidades, posto que, concebido em 2008, vem desenvolvendo uma trajetória de leitura detida, analítica, crítica, criativa e propositiva de rompimento com as concepções positivistas de isolamento entre pensamento e práticas no intuito de garantir o melhor interesse dos adolescentes em privação de liberdade ou em restrição de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas.

No âmbito da análise da institucionalização do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei foram identificados os seguintes avanços:

- Aumento do número de interessados na temática;
- Qualidade na formação profissional, garantindo a heterogeneidade de interesses, das práticas, das diferentes áreas, do lugar que os mestrandos ocupam na área profissional, da diversidade dos temas de estudo dos discentes;
- A concepção interdisciplinar tem promovido um diálogo necessário à convergência do reconhecimento das diferentes competências disciplinares e sua conexão quanto à apreensão da temática;
- A produção acadêmica se mostrou alinhada com as diretrizes aprovadas pela CAPES, apesar de ainda muito restrita, sobre as formas de conclusão dos trabalhos finais: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas, desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, entre outros;
- Composição e perfil do corpo docente, em sua maioria doutores, incluindo mestres que possuem elevado reconhecimento na área social crítica e pela conjugação articulada teoria e prática;
- Tempo médio de titulação dos discentes em conformidade com a CAPES não ultrapassando o período de 24 meses para conclusão;
- Publicação bibliográfica e técnica dos corpos docente e discente em várias revistas acadêmicas e técnicas das instituições do sistema socioeducativo e na própria do MPACL, Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade (RBAC), livros, material didático;
- Organização do trabalho acadêmico em linhas de pesquisa e em seus respectivos núcleos que ancoram debates de diferentes temáticas sobre o

tema-problema do mestrado, o adolescente em conflito com a lei, e aberto aos discentes e aos profissionais da área;

- Participação dos docentes e discentes em vários espaços de reflexão e proposição sobre o tema adolescente em conflito com a lei, tanto nos meios acadêmicos como no interior do sistema de atendimento socioeducativo em nível nacional, estadual e municipal e, ainda, de forma coletiva, nos diferentes espaços de consulta pública e conferências sobre a política de direitos da criança e do adolescente e das demais políticas públicas sociais;
- Abertura pelas linhas de pesquisa e núcleos de estudos para a incorporação de temas atuais e relevantes sobre o tema-problema do MPACL e de subtemas a ele correlatos;
- Apresentação dos resultados de pesquisa docente e produtos finais dos discentes em diferentes espaços acadêmicos, nacional e internacional.

É de interesse do MPACL que, boa parte dos produtos resultante da diversidade de produção acadêmica possa ganhar maior aderência na operacionalização da política socioeducativa para que, numa ação-reflexão-ação, referencie as práticas de socioeducação balizando princípios na compreensão do fenômeno adolescente em conflito com a lei e, redefinindo diretrizes de orientação das ações em torno da ética e gramática dos direitos humanos. Contudo, é sabida a dificuldade na preferência dos órgãos centrais de gestão da política socioeducativa no estabelecimento de parcerias com instituições públicas de ensino e mesmo com organizações sem fins lucrativos. Isso, em certa medida, constitui-se em desafio do MPACL e, como tal, tem mostrado resultados parciais surpreendentes da justeza da missão institucional e pedagógica em torno dos conteúdos, métodos e gestão do mestrado. Docentes e discentes tem contribuído em diferentes espaços públicos de formulação da gramática de direitos humanos na gestão da política pública socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei, tanto no plano nacional quanto internacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao.htm>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos **Sistema de Garantia de Direitos.** Disponível em: <http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/sgd>. Acesso em: 24 jun. 2012.

_____ . Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE.** Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/plano-nacional-de-atendimento-socioeducativo-diretrizes-e-eixos-operativos-para-o-sinase>. Acesso em: 1 maio 2012.

_____ . Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Relação de cursos reconhecidos e recomendados 2012. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>. Acesso em: 2 jul. 2012.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPS**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Debates_Artigo3_n4.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

MONTEIRO, Gilberto J. **A produção acadêmica do mestrado profissional Adolescentes em Conflito com a Lei:** construção de um novo campo de conhecimento – 2008-2012. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade Bandeirante Anhanguera, 2013.

SILVESTRE, E. **O adolescente em conflito com a lei: política socioeducativa de direitos**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2010.

UNIBAN-ANHANGUERA. Universidade Bandeirante de São Paulo. **Coleta CAPES**, 2011.

_____ . Universidade Bandeirante de São Paulo. **Coleta CAPES,** 2013.

_____ . Universidade Bandeirante de São Paulo. **Apresentação do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei.** Disponível em: <http://www.uniban.br/pos/adolescente/ apresenta.asp>. Acesso em: 4 maio 2012.

Intolerância, direitos humanos e socialização no ambiente escolar.

Larissa Messias Moraes
Universidade Federal de Goiás - UFG
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, nível Mestrado

Introdução

A promoção à diversidade e ao respeito da pluralidade humana entrou para a agenda de muitas instituições sociais comprometidas com a luta contra o preconceito e com a valorização do respeito e da tolerância às diferenças. Uma grande variedade de novas propostas, programas e políticas têm sido sugeridas e adotadas sistematicamente visando resguardar igualmente os direitos de todos os cidadãos.

Buscando subsidiar a criação de propostas que visem estas iniciativas, e reconhecendo a escola como um dos ambientes mais propícios para esta ação, em 2009 foi realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) uma pesquisa intitulada Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, que analisou 501 escolas e 18.599 indivíduos ligados a este meio.

O relatório desta pesquisa, pioneira em relacionar escola e discriminação em escala nacional, nos traz dados até hoje relevantes e alarmantes, mostrando que, se por um lado o preconceito muitas vezes independe do meio escolar, por outro ele influi intensamente no desempenho dos seus alunos.

Através da análise dos dados desta pesquisa, o presente trabalho se propõe a identificar as possíveis contribuições da educação em direitos humanos (EDH) como meio de amenizar este quadro de discriminação que até então têm se perpetuado nas escolas brasileiras. Acreditamos que o aprendizado teórico e empírico em direitos humanos é um forte elemento para se auxiliar na mediação de conflitos, impedindo que a intolerância em relação àquilo que é “diferente” culmine em confronto, hostilidade ou violência.

Se voltada para a socialização, de modo a colocar os indivíduos frente às suas próprias diferenças, acreditamos que a EDH têm muito a contribuir para a formação de uma nova mentalidade que vise não só a valorização da diversidade e da pluralidade, mas também a consolidação de uma cultura de combate à discriminação, ao preconceito e à violência decorrente destes.

Considerações sobre a pesquisa do INEP

Publicado há cerca de cinco anos, o Relatório Analítico Final da *Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*, pioneira em realizar um *survey* sobre esta temática em âmbito nacional, desde a sua divulgação gerou rebuliço e espanto por parte de pesquisadores e educadores das diversas partes do país, pela gravidade das constatações apresentadas na análise dos dados coletados.

Desenvolvida especialmente pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, esta pesquisa buscava ampliar os estudos e as discussões sobre as ações discriminatórias no ambiente escolar, objetivando fomentar e contribuir com a formulação de políticas e ações estratégicas que visassem impulsionar a redução da discriminação tanto dentro da escola como na sociedade civil em geral.

Esta pesquisa foi centralizada nas seguintes áreas temáticas: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual, por estas serem, de acordo com os pesquisadores, as maiores afetadas cotidianamente por manifestações de intolerância, preconceito e discriminação.

O universo da pesquisa compreendia 54.402 escolas, localizadas em 5.563 municípios brasileiros, perfazendo um total de 8.365.097 matrículas de alunos nas respectivas séries observadas pela pesquisa. Deste total, o trabalho investigativo foi realizado por meio de um survey aplicado em: 501 escolas de todos os 27 estados do país; 15.087 estudantes da penúltima série do ensino fundamental regular (7ª ou 8ª), da última série (3ª ou 4ª) do ensino médio regular, e de EJA (2º segmento do ensino fundamental e ensino médio); 1.005 professores(as) do ensino fundamental e médio das disciplinas de português e matemática nas respectivas séries acima mencionadas; 501 diretores(as) das escolas; 1.004 funcionários(as) e profissionais de educação atuantes nestas escolas; e 1.002 pais, mães e responsáveis por alunos das séries acima citadas, que sejam membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres.

Esta pesquisa teve por objetivo:

> (...) analisar de maneira global e coerente a incidência de preconceito e discriminação nas escolas públicas, de forma a descrever um quadro consolidado que sirva de linha de base para a avaliação de ações globais no sentido de transformar as escolas em um ambiente essencial ao estímulo à diversidade e à mitigação do preconceito e da discriminação, além de gerar importantes subsídios para o aprofundamento dos estudos relacionados a cada uma de suas áreas temáticas (BRASIL/MEC, 2009, p. 13).

Apresentando um exímio rigor metodológico e científico, a FIPE construiu o referido survey visando a mensuração de crenças, atitudes e comportamentos comuns e específicos entre os diferentes respondentes. Para alcançar este objetivo, definiu-se que o foco central da pesquisa se apoiaria "no uso conjunto de três conceitos fundamentais: (1) as crenças, atitudes e valores que expressam preconceito; (2) a distância social medida pela escala de Bogardus; e (3) o conhecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar (bullying)" (Idem, p. 17). Os dados da pesquisa, portanto, são dispostos no relatório seguindo estes três pilares.

A utilização da escala Distância Social de Bogardus demonstra uma interessante preocupação metodológica da equipe que formulou a pesquisa. É recorrente que nas pesquisas quantitativas realizadas sobre preconceito, surja uma preocupação no momento da análise dos resultados: se de fato os percentuais dos dados condiz com a realidade concreta observada. Muitas vezes a discrepância entre as informações e a sua veracidade se dá simplesmente porque é comum que exista uma diferença entre aquilo que os entrevistados afirmam pensar e fazer, com aquilo que eles de fato pensam e fazem. Como exemplo, é citado no relatório que:

> embora os respondentes tenham apresentado, na média, valores abaixo de 40% de concordância com atitudes preconceituosas, os valores obtidos para o índice percentual de distância social, medido através da escala de Bogardus, oscilou entre 55% e 72%, indicando que estes mesmos respondentes, na média, não aceitam a diversidade como parecem perceber e possuem intenções comportamentais associadas ao nível de contato com os grupos estudados que efetivamente denotam discriminação. (BRASIL/MEC, 2009, p. 17).

Foi com esta preocupação que Emory Bogardus formulou em 1925 esta escala de distância social, "com a finalidade de avaliar o grau de distância que um indivíduo deseja conservar nas relações entre as pessoas, entre as pessoas e grupos sociais, e entre grupos sociais" (OLIVEIRA & NETO, 2007, p. 312). Ela possibilita uma mensuração mais evidente do nível de proximidade que os entrevistados se dispõem a estabelecer com os objetos sociais da pesquisa, quais sejam: pobres, negros, índios, homossexuais, idosos, moradores da periferia e da zona rural, e pessoas com deficiência mental ou física.

Outra decisão interessante da equipe que formulou o survey foi buscar não só os dados relativos à intolerância e ao preconceito, mas também colher dos entrevistados informações que se refiram diretamente à concretização das ações preconceituosas, ou seja, à discriminação e à violência decorrente da intolerância, de modo a permitir àqueles que analisam os seus dados apreender a relação entre os grupos preconceituosos e as

ações de bullying e violência para com os discriminados, e assim possibilitar ações mais concretas direcionadas para estes grupos.

Muitas páginas do Relatório Final foram dedicadas à explicação de como se deu a construção dos questionários junto ao INEP através da realização de grupos focais com especialistas, representantes de entidades da sociedade civil e membros do universo escolar. Outro significativo número de páginas também foi destinado à explanação da seleção, do treinamento e da execução da pesquisa por parte dos entrevistadores, e tudo isso colaborou para demonstrar que os dados que analisaremos a partir de agora foram coletados e analisados seguindo os rigorosos critérios que conferem validade e confiabilidade a um survey dessa magnitude. Passemos então à análise dos resultados da pesquisa.

O preconceito e a discriminação nas escolas: análise dos dados

Como foi dito anteriormente, a pesquisa analisou a abrangência do preconceito dentro de sete áreas temáticas: étnico-racial; gênero; geracional; territorial; orientação sexual; socioeconômica; e necessidades especiais, e contemplou em seus objetivos avaliar as percepções sobre o preconceito e a discriminação, bem como sobre as situações de violência psicológica e física, e a relação destes com o desempenho escolar.

A análise dos dados se deu através do comparativo entre as atitudes, crenças e valores que demonstram preconceito e discriminação por parte dos respondentes, a contraposição destes dados com a distância social observada nas respostas destes mesmos indivíduos, e a associação deste conjunto de dados às ocorrências de casos de bullying.

A análise dos resultados sinalizou que os diversos públicos entrevistados (diretores, professores, funcionários, alunos e pais / mães) apresentam atitudes, crenças e valores que demonstram que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas descritas acima.

Os dados mostram que nós brasileiros, ao contrário do que o usualmente defendido no senso comum e na mídia, somos mais preconceituosos do que queremos crer, visto que 99,3% dos respondentes manifestaram alguma forma de preconceito, sendo que, dentre estes: 96,5% tem preconceito contra pessoas com deficiência física ou mental; 94,2% tem preconceito étnico-racial; 93,5% possuem preconceito de gênero; 91,0% possuem preconceito geracional; 87,3% tem preconceito socioeconômico; 87,3%

tem preconceito contra homossexuais, e 75,9% possuem preconceito relacionado a quem mora no campo ou na cidade.

Além de manifestarem alguma forma de preconceito, estes aproximadamente 17.950 indivíduos pesquisados, correspondentes aos 96,5%, também apresentaram atitudes preconceituosas alarmantes: 38,2% responderam concordar com a discriminação ou já ter discriminado alguém de alguma maneira por conta de gênero; 37,9% por conta de diferença geracional; 32,4% por deficiência física ou mental; 25,1% por diferenças socioeconômicas; 22,9% por preconceito étnico-racial, e 20,6% por preconceito territorial.

A distância social em relação a pessoas homossexuais foi a que apresentou o maior índice percentual, com 72% das pessoas afirmando quererem algum tipo de distância deste grupo, acompanhado pela distância em relação a pessoas portadoras de deficiência mental (70,9%), ciganos (70,4%), portadores de deficiência física (61,8%), índios (61,6%), moradores da periferia e/ou de favelas (61,4%), pessoas pobres (60,8%), moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais (56,4%) e negros (55%).

As frases que apresentam os maiores índices de concordância são predominantemente as relacionadas aos ciganos, seguidas pelas frases que afirmam que os negros têm corpo bom para trabalho braçal, que costumam se exibir mais do que os brancos em ocasiões sociais, que têm mais habilidade em trabalhos manuais e sabem cozinhar melhor. Também merece destaque o índice percebido para a frase que afirma que os brancos, em geral, são mais estudiosos que os índios[1].

O grau de conhecimento de práticas discriminatórias e bullying apontou que 10,5% destas práticas vitimam alunos, 5,3 % professores e 4,9% funcionários, onde destes:

Percentual de respondentes que viu ou soube que aconteceu discriminação ou bullying na escola			
Vitimado/Respondente	**Alunos**	**Professores**	**Funcionários**
Por ser negro	19%	7,2%	7,5%
Por ser pobre	18,2%	6,6%	7,9%
Por ser homossexual	17,4%	8,1%	5,2%
Por ser mulher	10,9%	8%	6,8%
Por morar em periferia	10,4%	3,9%	4,3%

[1] Dados encontrados na Tabela 23, vide Anexo 1.

Por ser idoso	9%	8,9%	7,6%
Por ser deficiente físico	8%,	3,9%	3,5%
Por ser deficiente mental	7,8%	3,1%	3,1%
Por morar em área rural	7,4%	3,4%	3,6%
Por ser índio	3,9%	2,6%	2,5%
Por ser cigano	3,5	2,5%	2,3%

Fonte: BRASIL/MEC, 2009b

Outra conclusão notável de ser destacada é que, de todo o público entrevistado, são os alunos que apresentam os maiores índices de preconceito, revelados por meio da atitude de concordância observada frente às frases que denotam alguma condescendência com a intolerância ou com a discriminação.

O Relatório Final apresentou ainda algumas correlações interessantes entre as atitudes e comportamentos dos respondentes com as suas características pessoais, onde destacamos alguns elementos que nos mostram que: mulheres de faixa etária mais elevada apresentam menores atitudes preconceituosas e índices de distância social do que os outros grupos observados; respondentes da região Sul e Sudeste apresentaram menor preconceito do que os da região Norte e Nordeste; o maior acesso a meios de informação implica diretamente em menor índice de preconceito; o tamanho da escola (em número de matrículas) na grande porcentagem dos casos é indiretamente proporcional ao índice de preconceito dos alunos[2].

A reflexão sobre todos estes dados nos permite aventar diversas questões relevantes que nos levam tanto à reafirmação da importância do espaço escolar enquanto ambiente essencial para se desenvolver a tolerância e a valorização da diversidade, quanto a questionar a atuação de fato da escola neste sentido.

Os dados desta pesquisa nos mostram que, não só temos no meio escolar um índice muito grave de preconceito e atitudes de discriminação, como isto também resulta em consequências diretas tanto para a qualidade do ensino quanto para a eclosão de casos de violência, dentro e fora do ambiente educacional, decorrentes da intolerância ao diferente. Mesmo que esta pesquisa tenha sido realizada e lançada há cerca de cinco anos atrás, reconhecemos que é difícil que as estatísticas tenham se alterado de maneira significativa nos últimos anos e, portanto, estas preocupações ainda procedem.

Os dados da pesquisa deixam claro que não é um ambiente escolar menos ou mais harmônico ou violento o maior responsável pela variância do preconceito

[2] Verificar informações completas no Anexo 2.

apresentado pelos alunos, mas sim outros fatores, como características demográficas, faixa etária, formação escolar dos pais, dentre outras. Todavia, se a escola não exerce grande influência neste sentido, é forçoso reconheçamos a sua significativa capacidade de exercer influência em outro aspecto: o de motivar os estudantes a refletirem sobre os princípios de dignidade humana, sobre o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades.

Seguindo o objetivo deste trabalho, daremos especial atenção a duas distintas constatações: a de que, de todos os entrevistados, os alunos são os mais preconceituosos, e a que afirma que as maiores escolas possuem menores índices de preconceito e discriminação. Destas afirmações podemos depreender algumas questões pertinentes: 1) que talvez a escola não esteja alcançando o seu papel elementar de possibilitar aos alunos a "formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência." (BRASIL, 2010, p.18), e por isso é nossa responsabilidade investigar os elementos da instituição escolar que prejudicam o cumprimento desta incumbência e, consequentemente, buscar os meios práticos de suprimi-los; 2) que, se quanto maior a escola, maior a interação dos alunos com as diferenças e menor o índice de preconceito, então precisamos buscar maneiras concretas de, mesmo em escolas de menor porte, propiciar entre os educandos um maior nível de integração entre si e com outras representações culturais distintas das hegemônicas.

Buscando ampliar a nossa compreensão sobre esta problemática, nesta segunda parte do trabalho problematizaremos de maneira ampla sobre as consequências destes dados para a nossa realidade escolar e social, e também sobre as possibilidades de contribuição da educação em direitos humanos e das práticas de socialização para a edificação de um projeto de que seja verdadeiramente um espaço de construção do respeito e de preservação da diversidade, da igualdade e da dignidade humana.

A vitalidade da educação em direitos humanos

Declarações, documentos oficiais, pactos e planos a respeito dos direitos humanos remontam datas longínquas na nossa sociedade. Uma das primeiras declarações formais em defesa dos direitos do cidadão, a Petição de Direitos da Inglaterra, está datada de 1628. Não longe tivemos também o *Bill of Rights* na Inglaterra (1689), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão na França (1789), a Carta de

Direitos nos Estados Unidos da América (1791), e dezenas de outras publicações e determinações importantes a respeito dos direitos do homem.

É certo que cada uma destas se deu em um determinado contexto, onde os conceitos de “humano” e de “cidadão” nem sempre estiveram tão bem definidos, muitas vezes abarcando somente uma pequena parcela da sociedade. Entretanto, todas estas conquistas anteriores foram consideráveis contribuições, cada uma representando um passo à frente em seu período sócio-histórico específico, para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948).

O temor generalizado propagado pela Guerra Fria em grande parte contribuiu para que, findos os conflitos e com a vitória do ocidente capitalista, se instalasse uma urgência coletiva por parte dos líderes e representantes internacionais em colocar os direitos humanos na ordem do dia. Foi neste contexto que o mundo viu ser convocada a II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, ocorrida no ano de 1948, em Viena, para a elaboração da célebre Declaração.

Diante da necessidade de reforçar o sustentáculo ideológico que fundamentaria o “novo mundo” do pós-guerra, firmaram-se acordos que se responsabilizariam por buscar a manutenção da paz, da democracia e da liberdade. Por mais que a Declaração Universal dos Direitos Humanos não tenha sido um decreto legal, dela decorreram dois importantes pactos que foram assinados e ratificados pela grande maioria dos países do globo: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). Conjuntamente a isso, a grandiosa repercussão deste momento político deu margem para que muitas transformações ocorressem no âmbito das leis fundamentais dos diversos países envolvidos.

Entretanto, por mais que muitas lutas tenham sido travadas para que conseguíssemos usufruir a conquista de alguns direitos, percebemos que, por outro lado, muitas das afirmações que ornamentaram estes diversos documentos e pactos infelizmente até hoje não conseguiram ser transpostas para o plano concreto.

É preciso que busquemos meios de conseguir que a compreensão do outro como sujeito de direitos passe de determinação legal a reconhecimento voluntário; a valorização da pluralidade deve estar presente em todas as esferas da vida social, ao invés de ser defendida por deliberações políticas; a dignidade humana tem que ser não só respeitada, mas defendida por todos os indivíduos como princípio basilar para a convivência em sociedade.

Desde o lançamento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, percebeu-se que colocar os direitos humanos em discussão é uma tarefa de suma

importância, porém, difícil de ser executada. Políticas, leis, projetos e regulamentações burocráticas têm o poder de, ao menos em tese, garantir que os direitos humanos sejam respeitados. Todavia, a única instituição social que pode, legitimamente, ensinar e defender abertamente e de maneira ampla os princípios dos direitos humanos, é a escola. E é reconhecendo principalmente esta oportunidade que foi criada a Educação em Direitos Humanos.

A educação em direitos humanos surgiu com maior evidência nos debates atuais da sociedade civil brasileira, e percebemos isso como um fator de incentivo a mais para se estimular discussões e práticas que levem os indivíduos a repensarem a sociedade em que se situam. A ênfase neste assunto foi tal que a última década foi considerada a década dos Direitos Humanos, e teve como objetivo elaborar propostas, definir programas de governo e solidificar os caminhos que permitam à sociedade brasileira como um todo avançar e aprofundar as discussões em torno da temática.

No início de 2007 tivemos o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), abrindo caminhos e possibilidades para a atuação dos Direitos Humanos dentro das instituições de educação formal e não formal; em 2010 veio a reformulação do PNDH-3, terceira reformulação do Plano Nacional de Direitos Humanos, levantando reflexões acerca da interação democrática entre Estado e Sociedade Civil, desenvolvimento e Direitos Humanos, universalizar Direitos em um contexto de Desigualdades, segurança pública, acesso à justiça e combate à violência, educação e cultura em Direitos Humanos, e direito à memória e à verdade.

Às primeiras conquistas mais concretas neste meio tempo, como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) relacionada á violência contra a mulher, e a obrigatoriedade do ensino da História da África e afrobrasileira na Educação Básica (Lei 10.639/2003), se somou uma outra grande vitória que se deu em 30 de maio de 2012. Nesta data o governo aprovou então a resolução que determina a obrigatoriedade da integração da educação em direitos humanos de maneira interdisciplinar ao currículo mínimo das escolas. A partir de então a instituição escolar agora se vê com uma responsabilidade a mais em mãos: desenvolver junto aos alunos o respeito e o reconhecimento para com as diferentes identidades.

Estas conquistas, e primordialmente a determinação da obrigatoriedade da EDH na educação Básica, representam para a sociedade brasileira que, não só a discussão a respeito dos direitos humanos será fortalecida e colocada em voga pelo estado e pela sociedade civil, como também serão instituídas diretrizes e metas aliadas a órgãos públicos já previamente responsabilizados, para dar continuidade à integração e ao aprimoramento dos mecanismos de participação já existentes, bem como criar novos

meios de construção, ampliação e monitoramento das políticas públicas sobre direitos humanos no Brasil (BRASIL, 2010).

A educação em Direitos Humanos é pautada em três pontos essenciais: primeiramente, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Em segundo lugar, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e por fim, em terceiro lugar, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. (BENEVIDES, 2000). A este respeito percebemos, portanto, que a obrigatoriedade do ensino em direitos humanos nas escolas brasileiras será um grande passo para a educação nacional em si, uma vez que:

> A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2010, p. 150).

Acreditamos que o reconhecimento da identidade e da diferença, não somente como questão de tolerância, mas principalmente como forma de explicitar as relações de força e as relações de poder (SILVA, 2000), é um forte elemento de reflexão a ser incentivado no diálogo acerca dos conflitos humanos.

Além disso, a atuação da educação é um recurso vital como pontapé inicial para tentar alcançar uma cultura em direitos humanos, entendida aqui “como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa” (PNEDH, 2006, p.13). E uma cultura em direitos humanos é um dos passos essenciais para que os direitos fundamentais consigam ultrapassar as barreiras do formalismo e da mera legalidade, e alcancem a vivência cotidiana de todos os indivíduos, marginalizados ou não.

Em um dos trechos da análise de Márcia Carbonari sobre Enrique Dussel, ela destaca que uma importante afirmação deste autor: “O outro é a origem primeira e o destinatário último de todo o nosso ser-no-mundo. O face-a-face é a experiência primeira, radical do nosso ser homens” (CARBONARI, 2013, p.28).

Valorizar a educação em direitos humanos seja em ambientes de educação formal ou não formal, é uma forma de resgatar essa interação “face-a-face”, preconizada por Dussel, que coloque os indivíduos em contato com a “alteridade criadora” (Idem, p. 29) que nos constitui enquanto seres iguais em nossas diferenças.

Em qualquer período histórico encontramos exemplos de “noções de normalidade” pautadas em padrões de vida, no modo de consumo, na cultura

hegemônica e nos costumes defendidos pela tradição social e que norteiam e favorecem a solidificação de noções de certo e errado. Naturalmente, tudo aquilo que fuja da pressuposta "normalidade" efetivamente será destinado ao cantinho da vergonha dos "anormais", sejam eles negros, indígenas, imigrantes, mulheres, idosos, homossexuais, trabalhadores do sexo, moradores da favela, moradores de rua, ex-presidiários, portadores de deficiência, religiosos, obesos ou pessoas com certas doenças contagiosas.

A famosa metáfora de Walter Benjamin sobre "escovar a história a contrapelo" nos remete ao seu apelo para que nos esforcemos para trazer à tona justamente este lado da história não hegemônica, a história dos injustiçados, a história que não é contada. Benjamin afirma ainda que "o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer." (BENJAMIN, 1987, p.224).

Neste ponto que aproximamos a proposta da educação em direitos humanos também a este convite de Walter Benjamin de trazer para a superfície o "eco das vozes que já emudeceram". Ao estabelecer uma nova relação da humanidade com o seu passado, o filósofo vê a possibilidade de que os próprios oprimidos, escrevendo e contando a sua própria história, consigam consumar a "tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados" (Idem, p. 228) que ficaram para sempre esquecidos. Benjamin ressalta que:

> A tradição dos oprimidos nos ensina que o "estado de exceção" em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção. (Idem, p. 226).

Ensinar a história como ela de fato ocorreu, trazer à tona o valor dos enjeitados historicamente e colocá-los igualmente enquanto sujeitos históricos é um dos pilares da tarefa a que se propõe a educação em direitos humanos. Rejeitar a perspectiva resignada de história e, a partir de um olhar crítico, ressaltar a história enquanto memória dos grupos injustiçados e vitimados pela opressão, é uma das principais conquistas que podemos almejar enquanto sociedade que luta pela igualdade dos seus indivíduos.

É por este motivo que afirmamos, no título deste subitem, sobre a vitalidade da educação em direitos humanos. Se desejamos ver uma diminuição nos índices apresentados pelo INEP; se pretendemos que os conflitos pela intolerância não terminem em discriminação e violência; se queremos uma sociedade onde os direitos dos indivíduos sejam igualitariamente assegurados em todas as esferas da vida social; então

é preciso que as bases da formação dos indivíduos de nossa sociedade se fortaleçam para este fim e, neste sentido, a educação em direitos humanos sempre se configurará como peça fundamental.

Todavia, reconhecemos que não podemos destinar à educação uma função redentora ou messiânica - a nossa intenção se restringir somente às suas possibilidades concretas de influência e atuação dentro da sociedade. Buscar os meios de potencializar a sua ação é a nossa intenção, e é por este motivo que, além da EDH, defendemos também que a ação educativa seja acompanhada de práticas de socialização que colaborem para colocar os alunos frente à frente com a sua própria intolerância com as diferentes formas de ser.

A socialização enquanto práxis necessária

Os princípios defendidos pelos Direitos Humanos de valorização da diversidade e de defesa da pluralidade humana inevitavelmente estão constantemente acompanhados por pensamentos conservadores, insistências por segregações, ameaças e escárnio por parte de muitos setores da sociedade civil que insistem na ideia de hegemonia de culturas, identidades e ideologias consideradas dentro dos padrões de “normalidade”.

Por este motivo admite-se que, para que seja possível uma real compreensão destes valores pela sociedade através da educação escolar, é necessário uma extrapolação das discussões teóricas limitadas à sala de aula. Defendemos, por isso, o caráter essencial das práticas de socialização que ofereçam aos alunos uma compreensão empírica dos conflitos sociais que giram em torno das diferenças sociais e culturais da nossa sociedade.

Adotamos aqui o termo socialização como a experiência face-a-face, com o “Outro”, que coloca em exercício a alteridade criadora que nos constitui enquanto o que somos, e que é “a origem primeira e o destinatário último de todo o nosso ser-no-mundo” (DUSSEL, 1980: p. 116).

Sendo assim, as práticas de socialização são atividades educativas desenvolvidas pelo sistema educacional formal que oportunizem que o indivíduo em formação desenvolva na prática o reconhecimento e respeito para com o outro e seus direitos, sendo este “outro” o “outro gênero, a outra cor diferente, a outra sexualidade, a outra raça, a outra nacionalidade, o outro corpo diferente, enfim, a outra identidade”. (SILVA, 2000, p. 97). Neste sentido, compreendemos que:

> A educação em direitos humanos, além de todo processo de formação em seus conteúdos, pretende a socialização dos valores e princípios que lhe são intrínsecos, com o fim de construir e consolidar uma cultura de direitos humanos. Neste caminho, a dita socialização busca envolver todas as pessoas na vivência e no respeito a tais direitos (TAVARES, 2007, p. 494).

As práticas de socialização devem ser consideradas, portanto, como rotas alternativas para a solução de conflitos, por desencadear a crítica a respeito da realidade social e cultural do meio em que vivemos.

Percebendo que a intolerância e o desrespeito para com as diferentes formas de pensar e se manifestar representam um dos principais elementos desencadeadores de conflitos no ambiente escolar, consideramos a relevância de lançar mão de recursos práticos que possibilitem que a escola deixe de ser espaço de hostilidade para se tornar:

> espaço privilegiado para a construção da cidadania, onde um convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar a todos no sentido de evitar as manifestações da violência (BRASIL, 2008, p. 7).

O desenvolvimento empírico dos temas trabalhados em sala deve ser apresentado como necessidade elementar para todas as disciplinas responsabilizadas por abordar interdisciplinarmente os Direitos Humanos, seja através de vivências extra-sala, visitas a museus, monumentos históricos, ambientes culturais, seja através da reprodução de filmes, vídeos ou músicas, ou através de dinâmicas que estimulem a relação interpessoal.

O importante é que fique claro para o aluno a diferença entre os conceitos e categorias apresentados teoricamente, com a realidade da sociedade; que este aluno perceba a distância existente entre a capacidade de reproduzir verbalmente os direitos dos cidadãos, com a capacidade de respeitar, tolerar e assegurar na prática esses direitos.

Através das práticas de socialização, pretendemos que a formação do indivíduo consiga extrapolar o ambiente escolar, com seu denso aprendizado teórico, se voltando para os aspectos da subjetividade humana que muitas vezes passam despercebidos em sala de aula: aquilo que caracteriza o outro como diferente e, portanto, também como um igual.

Considerações finais

A pesquisa do INEP de 2009 nos mostrou que temos um longo caminho a percorrer na conquista do respeito e do direito à diferença. O preconceito e a discriminação apontados pela pesquisa mostram uma realidade do Brasil que é amarga de ser encarada: a de que inúmeros alunos, funcionários e professores são cotidianamente discriminados dentro das escolas simplesmente por serem como são.

Se são vítimas de preconceito dentro da escola, que supostamente é um espaço formal onde há a valorização do respeito e da ética, cogitamos que dados não encontraríamos se pesquisássemos o cotidiano das pessoas na rua, no trabalho, ou nos ambientes sociais informais.

Por esta razão o combate à discriminação e ao preconceito é também uma questão essencialmente de direitos humanos: é através da busca por garantir a cada um o direito de ser o que se deseja ser que poderemos ver estes índices diminuírem.

Conseguir respeitar a escolha e o jeito de ser daqueles que estão ao nosso redor é, para um brasileiro, de acordo com a pesquisa, uma grande dificuldade. É por este motivo que defendemos a educação em direitos humanos como, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos para se afirmar a importância da valorização de princípios que prezem pela coexistência harmônica entre os indivíduos de uma sociedade.

Além disso, a educação neste sentido assume um aspecto essencial para a formação de indivíduos conscientes, uma vez que “uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos” (TAVARES, 2007, p. 489).

Como um dos apoios basilares para que esta mudança seja alcançada, as práticas de socialização representam neste meio o papel essencial de desmascarar a fachada de tolerância que por séculos temos cultivado no nosso país. Colocar os alunos frente a frente aos seus próprios conflitos e melindres, incentivando-os a dialogar sobre as suas intolerâncias mais secretas, é possibilitar que, assumindo os seus próprios preconceitos, estes indivíduos consigam levantar os meios para suprimi-los intimamente.

Lidar de frente com a diversidade é essencial para que os indivíduos aprendam a se respeitar igualmente em suas diferenças. O reconhecimento das diferenças é um importante passo para que seja alcançado, seguidamente, o respeito para com todos os indivíduos ao redor. Neste percurso, o último grande passo a ser

almejado é que, para além do reconhecimento, haja também o compromisso com a defesa de todos os indivíduos como iguais em suas diferenças e iguais em direitos.

Cabe a nós, preocupados e envolvidos com esta temática, nos mobilizarmos a favor da mudança, seguindo como exemplo o esforço calmo e contínuo das pequenas formigas que, em sua insignificância, constroem seus impérios e destroem as maiores barreiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, Maria Vitória. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.335-350.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, v. 1, 3. ed. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).* Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: UNESCO. 2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL/MEC. *Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. Brasília: UNESCO. 2º ed. Coleção Educação para Todos. 2008.

BRASIL/MEC. *Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Diário Oficial da União. Seção 1, p. 48. 2012.

BRASIL/MEC. *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual.* São Paulo: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 20/05/2012.

_____. *Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar – principais resultados.* São Paulo: 2009b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em: 22/05/2012

CARBONARI, Márcia. Enrique Dussel. In: *Textos referenciais para a educação em direitos humanos.* MÜHL, Eldon Henrique (Coord.). 2. ed. Passo Fundo: IFIBE, 2013.

DUSSEL, Enrique D. Para uma ética da libertação latino-americana: acesso ao ponto de partida da ética. São Paulo: Loyola, 1977. v.1.

NETO, Félix; OLIVEIRA, Elisabete. *Tolerância Étnica na Adolescência.* Portugal: Rev. Psicologia, Educação e Cultura, vol. XI, nº 2, 2007, p. 307-328.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.487-503.

ANEXOS

Anexo 1) Tabelas de Índice de Concordância, Escala de Distância Social e Índice percentual de conhecimento de situações de bullyng

Tabela 23 – Percentual de Concordância com frases que expressam o preconceito étnico-racial

Frases	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Os brancos, em geral, são mais estudiosos que os negros.	8,5	10,7	14,2	20,2	17,9
Ciganos não gostam de trabalhar.	26,6	30,2	45,5	44,4	47,5
Crianças brancas aprendem mais rápido que crianças negras.	3,7	3,2	7,4	12,4	10,6
Os índios pertencem a uma raça inferior.	3,2	3,6	12,8	22,5	17,6
Os negros são mais violentos que os brancos.	6,5	8,4	16,1	25,3	18,9
Índio não tem cabeça para estudar coisas de branco.	5,2	4,3	11,0	16,8	16,3
Negro tem corpo bom para trabalho braçal.	8,3	12,5	23,8	36,1	28,9
Ciganos vivem roubando.	18,3	19,0	30,9	35,8	33,1
Os estudantes negros costumam fazer baderna na escola.	3,7	4,9	11,0	22,5	16,3
Os brancos merecem trabalhos mais valorizados do que os negros.	1,7	1,5	5,6	11,6	8,1
Brancos gostam mais de estudar do que os negros.	5,1	6,1	10,4	16,2	13,1
Os negros costumam se exibir mais do que os brancos em ocasiões sociais.	12,6	14,5	23,2	30,0	24,9
As negras têm mais jeito para domésticas do que as brancas.	3,5	5,3	14,0	20,5	16,3
Os brancos são mais evoluídos que os negros.	4,5	4,5	10,7	16,5	16,0
Os índios têm conseguido mais direitos do que merecem.	11,3	7,4	16,9	26,2	19,9
Ciganos detestam responsabilidades.	24,8	27,1	39,3	40,3	43,6
Os estudantes brancos são mais comportados em sala de aula.	4,0	4,5	9,9	17,0	11,0
Os brancos são superiores aos negros.	1,6	1,8	5,9	15,6	9,3
Os negros têm conseguido mais do que merecem.	4,4	3,5	10,3	19,5	14,9
Os negros não devem se queixar, eles estão onde devem estar.	3,1	2,2	8,9	18,1	12,8
Lugar de índio é no mato.	5,2	4,5	8,5	16,1	14,6
Índio não precisa das coisas dos brancos.	8,0	6,5	10,8	18,7	14,7
Os negros deveriam tentar ser como os brancos.	5,4	4,1	13,6	17,9	18,0
Ciganos não cumprem as obrigações.	15,4	17,7	29,0	32,0	34,7
Atualmente os negros têm mais influência política do que merecem.	4,7	4,4	12,2	20,4	16,6
Os negros sabem cozinhar melhor.	8,8	7,7	17,0	28,1	22,2
Os brancos, em geral, são mais estudiosos que os índios.	11,5	11,9	21,8	25,0	26,7
Os negros têm mais habilidade em trabalhos manuais.	6,4	10,1	19,1	30,9	27,3

Tabela 24 – Percentual de Concordância com frases que expressam o preconceito em relação à pessoas com necessidades especiais (deficiência)

Frases	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
O número de deficientes físicos na escola é muito pequeno para se preocupar com eles.	7,9	11,3	18,1	32,0	24,1
Os estudantes cegos deveriam estudar numa escola especial para portadores de deficiência visual.	42,2	55,7	61,1	69,8	64,4
Um professor deficiente físico tem dificuldade de controlar a turma.	11,7	11,2	23,2	41,9	25,7
Estudantes com deficiência vão à escola somente para se socializar.	11,0	12,4	15,8	20,9	16,5
Tem que separar uma sala para alunos normais e outra sala para alunos com deficiência.	8,2	20,0	23,2	28,2	23,2
Todo professor deficiente tem dificuldade de dar aulas.	11,1	12,6	20,7	33,5	22,4
O número de deficientes na escola é muito pequeno para se preocupar com eles.	5,7	8,3	18,1	27,1	22,6
Para dar aulas para deficientes, só se o professor ganhar mais.	13,4	16,8	20,9	20,9	20,2
Os estudantes surdos deveriam estudar numa escola especial para portadores de deficiência auditiva.	31,2	44,8	55,3	58,7	58,6
Um professor surdo só pode dar aula para estudante surdo.	20,1	25,8	28,2	37,0	33,3
Para cuidar de alunos deficientes, só se o funcionário ganhar mais.	10,4	13,7	15,2	18,8	15,4
O número de cegos na escola é muito pequeno para se preocupar com eles.	6,6	9,0	15,3	26,2	21,2
O estudante com deficiência cria problemas na escola.	12,5	10,5	16,7	19,0	20,0
Pais de estudantes normais preferem que seus filhos convivam com estudantes normais.	31,5	32,9	35,7	31,0	29,7

Tabela 25 – Percentual de Concordância com frases que expressam o preconceito em relação à orientação sexual

Frases	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Pessoas homossexuais não são confiáveis.	4,1	4,2	13,6	25,2	17,5
Não evito, mas também não procuro chegar perto de homossexuais.	9,8	13,3	21,4	35,3	22,2
Uma lésbica é mais aceita na escola do que um *gay*.	19,9	20,6	25,2	34,2	26,7
Os alunos homossexuais não são alunos normais.	2,2	3,0	12,0	21,1	14,4
Acho muito difícil aceitar a homossexualidade masculina.	17,9	19,2	29,7	36,4	31,8
As escolas deveriam demitir os professores homossexuais.	2,6	2,5	9,7	18,2	12,2
Eu não aceito a homossexualidade.	10,9	10,6	20,5	26,6	20,3
Os alunos homossexuais deveriam estudar em salas separadas dos demais alunos.	1,8	1,7	6,9	17,6	10,6
Caso exista um homossexual na sala de aula, os pais devem transferir seu filho de escola.	1,1	0,5	4,3	13,4	7,2
Alunos homossexuais deveriam ser afastados da escola.	1,4	0,5	5,3	13,8	7,1
A homossexualidade é uma doença.	13,6	11,8	23,4	23,2	28,2
Os professores que não são *gays* são mais respeitados pelos estudantes.	26,2	29,3	37,3	44,9	38,8

Tabela 26 – Percentual de Concordância com frases que expressam o preconceito geracional

Frases	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Depois de certa idade é mais difícil aprender.	35,4	35,7	45,2	40,7	43,2
Os professores mais velhos têm menos capacidade para ensinar.	8,3	5,7	13,5	20,1	21,5
Os professores mais velhos não compreendem a linguagem dos estudantes.	20,7	16,2	24,0	35,4	26,6
O estudante que entra mais velho na escola tem mais dificuldade de aprender.	34,4	36,6	43,9	40,8	44,4
Quanto mais jovem a diretora da escola, mais ela irá entender os estudantes.	15,1	12,8	21,4	37,4	23,8
Estudante mais velho tem problemas de aprendizagem.	27,8	28,9	37,8	35,6	40,6
Os professores mais novos entendem melhor os alunos.	15,4	18,3	26,7	40,2	31,0

Tabela 27 – Percentual de Concordância com frases que expressam o preconceito territorial

Frases	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Para dar aulas nas escolas do campo os professores não precisam ser tão preparados quanto os da cidade.	3,7	2,7	7,7	19,2	14,6
Os estudantes do campo são mais lentos para aprender.	9,4	13,6	20,2	27,1	27,3
Os estudantes da cidade são mais inteligentes, mais rápidos para aprender que os estudantes do campo.	9,2	10,1	18,5	28,3	25,0
Os estudantes de escola de reforma agrária se envolvem mais com atos de violência.	10,8	11,9	19,2	22,5	21,3
Os estudantes que vêm do campo faltam às aulas por preguiça.	5,7	7,2	12,4	20,5	17,5
As escolas do campo não precisam ser tão bem construídas quanto às da cidade.	1,6	1,1	5,4	15,1	9,1
Para a escola do campo, qualquer professor serve.	1,6	0,9	4,9	15,3	10,6

Tabela 28 – Percentual de Concordância com frases que expressam o preconceito de gênero

Frases	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
A mulher é melhor do que o homem na cozinha.	25,5	28,8	33,8	52,6	39,5
Homens não devem trabalhar na cantina das escolas.	5,1	5,0	12,6	23,0	19,7
Mulher como porteira deixaria os alunos entrando e saindo a toda hora.	6,7	6,0	12,1	19,9	15,0
Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens.	28,0	29,6	37,6	46,3	39,3
Apenas mulheres devem trabalhar nas cantinas das escolas.	7,2	5,8	14,9	26,9	20,7
A mulher é mais habilidosa para cuidar da casa.	39,8	39,3	53,3	60,6	59,7
Existem trabalhos que devem ser realizadas apenas por mulheres.	19,7	21,3	30,6	43,4	35,1

Tabela 29 – Percentual de Concordância com frases que expressam o preconceito de cunho socioeconômico

Frases	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Os estudantes pobres são mais revoltados.	27,3	30,9	39,6	38,8	38,0
Professor de escola de periferia não precisa se vestir bem.	4,2	5,7	12,7	19,9	16,8
Os estudantes de escola pobre se envolvem mais com atos de violência.	17,9	25,9	30,0	34,7	27,3
Os estudantes da periferia são mais lentos para aprender.	10,5	13,4	21,3	20,9	23,0
Os estudantes da periferia só se interessam pela merenda.	12,6	21,4	21,6	23,2	22,4
Os estudantes da periferia assaltam sua própria escola.	15,9	20,4	27,0	29,4	25,6
Professor de escola de periferia não precisa ser bem preparado.	1,2	1,2	6,6	15,8	11,5
Os estudantes pobres são mais indisciplinados.	5,4	8,2	13,7	20,9	18,5

Tabela 30 – Distância social em relação a uma pessoa pobre por público-alvo da pesquisa

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a).	12,9	11,7	9,2	4,7	11,1
Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).	2,9	4,3	3,2	5,2	4,0
Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.	13,1	15,6	15,9	21,4	26,0
Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	7,9	11,3	24,4	24,3	9,1
Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.	12,0	42,6	23,8	40,0	22,8
Aceitaria como aluno(a) da escola.	49,9	14,4	23,5	4,4	26,5
Sem resposta	1,3	0,1	-	-	0,5

Tabela 31 – Distância social em relação a uma pessoa negra por público-alvo da pesquisa (%)

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a).	21,0	19,6	17,5	8,6	15,7
Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).	5,8	5,7	6,1	10,3	12,0
Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	16,7	14,3	23,5	22,4	10,4
Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.	8,5	14,0	15,5	20,3	25,6
Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.	8,5	34,8	19,3	35,2	19,0
Aceitaria como aluno(a) da escola.	39,5	11,4	18,1	3,2	16,9
Sem resposta	-	0,2	-	-	0,4

Tabela 32 – Distância social em relação a uma pessoa indígena por público-alvo da pesquisa (%)

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a).	13,3	13,5	9,8	4,3	10,1
Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).	5,4	2,9	3,5	5,7	6,9
Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.	8,1	13,9	14,7	20,0	22,6
Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	10,8	12,3	21,7	24,7	15,8
Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.	10,5	44,1	23,0	39,1	18,8
Aceitaria como aluno(a) da escola.	51,9	13,2	27,3	6,2	25,3
Sem resposta	-	0,1	-	-	0,5

Tabela 33 – Distância social em relação a uma pessoa cigana por público-alvo da pesquisa (%)

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a).	7,9	6,9	4,5	2,6	3,5
Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).	3,6	2,6	3,6	3,2	5,3
Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.	7,6	9,1	9,2	12,1	16,8
Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	10,4	12,6	24,1	23,2	18,3
Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.	13,9	49,2	24,0	40,0	21,3
Aceitaria como aluno(a) da escola.	56,6	19,3	34,6	18,8	34,2
Sem resposta	-	0,3	-	0,1	0,6

Tabela 34 – Distância social em relação a uma pessoa homossexual por público-alvo da pesquisa (%)

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a).	4,0	5,7	2,0	1,4	2,5
Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).	1,1	2,4	1,3	1,2	2,0
Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.	12,6	9,6	11,9	14,1	20,1
Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	23,4	22,4	38,1	23,4	25,2
Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.	9,0	45,5	21,1	38,9	21,8
Aceitaria como aluno(a) da escola.	49,9	14,3	25,6	20,9	27,9
Sem resposta	-	0,1	-	0,1	0,5

Tabela 35 – Distância social em relação a um morador de periferia ou de favela por público alvo da pesquisa (%)

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a).	8,6	9,7	7,1	5,2	11,5
Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).	3,0	4,3	4,4	7,5	5,9
Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.	16,4	15,3	14,9	18,6	23,6
Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	11,6	13,0	23,0	22,3	13,9
Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.	13,4	44,2	22,2	37,2	19,9
Aceitaria como aluno(a) da escola.	47,0	13,4	28,4	9,1	24,7
Sem resposta	-	0,1	-	0,1	0,5

Tabela 36 – Distância social em relação a um agricultor, trabalhador ou morador pobre de área rural ou de assentamento da reforma agrária (%)

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a).	10,5	11,0	14,0	8,7	16,1
Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).	5,3	6,2	5,0	7,8	9,8
Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.	14,2	15,3	16,1	21,2	22,6
Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	11,9	10,3	23,7	24,1	14,6
Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.	9,2	44,0	17,1	32,8	14,2
Aceitaria como aluno(a) da escola.	48,9	13,1	24,1	5,4	22,6
Sem resposta	-	0,1	-	-	0,1

Tabela 37 – Distância social em relação a um deficiente físico (%)

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a).	9,5	10,8	8,7	3,6	7,6
Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).	2,8	3,9	4,1	3,6	8,0
Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.	10,6	13,8	14,6	24,5	23,5
Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	16,6	15,0	22,5	23,7	14,4
Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.	7,5	37,6	19,9	39,0	19,4
Aceitaria como aluno(a) da escola.	53,0	18,8	30,1	5,6	26,6
Sem resposta	-	0,1	0,1	-	0,5

Tabela 38 – Distância social em relação a um deficiente mental (%)

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a).	1,8	2,5	1,7	1,0	2,3
Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).	1,2	1,0	1,9	1,0	0,8
Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.	8,7	11,3	9,7	16,6	20,0
Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	7,0	10,8	16,6	22,6	14,0
Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.	14,8	40,3	24,8	43,7	21,9
Aceitaria como aluno(a) da escola.	65,8	33,4	44,9	14,9	39,8
Sem resposta	0,7	0,7	0,4	0,2	1,2

Tabela 51 – Índice percentual de conhecimento de situações de *Bullying* por tipo da vítima e sua motivação discriminatória

Motivo	IPCSB (%) por Tipo de Vítima		
	Alunos	Professores	Funcionários
Por ser Negro	19,0	7,2	7,5
Por ser Pobre	18,2	6,6	7,9
Por ser Homossexual	17,4	8,1	5,2
Por ser Mulher	10,9	8,0	6,8
Por ser Morador de Periferia ou Favela	10,4	3,9	4,3
Por ser Idoso	9,0	8,9	7,6
Por ser Deficiente Físico	8,0	3,9	3,5
Por ser Deficiente Mental	7,8	3,1	3,1
Por ser Morador do Campo	7,4	3,7	3,6
Por ser Índio	3,9	2,6	2,5
Por ser Cigano	3,5	2,5	2,3
Média	**10,5**	**5,3**	**4,9**

Fonte: Relatório Final do Projeto de Estudos sobre Ação Discriminatória e Preconceito no ambiente escolar. MEC, 2009, p. 70-99.

Anexo 2) Correlação dados pessoais e respostas observadas

Característica dos respondentes	Comportamentos observados
Gênero e faixa etária do respondente	Os resultados indicam que pessoas do sexo feminino e pessoas de faixas etárias mais altas apresentam, de maneira geral, tanto atitudes quanto distâncias sociais menores em relação aos grupos sociais pesquisados;
Região do País	Assim como para os públicos-alvo da pesquisa, existem diferenças entre as atitudes e a distância social observada ao nível regional. Os respondentes das regiões Sudeste e Sul evidenciaram as percepções menos preconceituosas, enquanto aqueles das regiões Nordeste e Norte apresentaram maior grau de preconceito. Entretanto, a análise da distância social sugere que, na média, os respondentes da região Sul são os que apresentam maior discriminação, enquanto que aqueles das regiões Nordeste e Norte são os que apresentam menor distância social, com maior predisposição a manter contatos de maior proximidade com os grupos sociais pesquisados;
Acesso a Meios de Informação	Os resultados indicam que quanto maior o acesso a meios de informação (rádio, TV, jornais, revistas, internet), tanto em termos de qualidade quanto de quantidade, menor a percepção preconceituosa do respondente. Em termos de distância social, respondentes com acesso muito baixo ou muito alto a meios de informação apresentam menor distância social do que aqueles com grau intermediário de acesso. É importante notar, no entanto, que o maior nível de acesso aos meios de informação está mais associado a um nível maior de preconceito e discriminação em relação a moradores e trabalhadores de áreas rurais;
Cor / Etnia	Os respondentes negros, mulatos, pardos e brancos apresentaram os menores níveis de preconceito, em função das atitudes verificadas, enquanto que os amarelos ou orientais apresentaram percepções mais preconceituosas. Entretanto, a análise da distância social revela que os respondentes brancos, seguidos dos amarelos ou orientais são os apresentaram predisposição em estabelecer contatos em menores níveis de proximidade com os diversos grupos sociais pesquisados, enquanto que cafusos, caboclos e índios apresentam, na média, menores níveis de distância social em relação aos demais grupos

	considerados;
Religião	Os respondentes que declararam não possuir religião são os que apresentam, na média, os maiores valores para os índices de preconceito e discriminação, tanto para atitudes, quanto para a distância social observada, enquanto que respondentes de outras religiões que não a católica ou a evangélica (budista, candomblé, umbanda, espírita, judaica, muçulmana e outras) apresentaram os menores valores para as atitudes e para as distâncias sociais;
Modalidade de Ensino	Professores e, principalmente, os alunos do ensino fundamental apresentam maiores níveis de preconceito e distância social do que os respondentes do nível médio, tanto do ensino regular, quanto do EJA;
Porte da Escola	Respondentes de escolas maiores em termos do seu número de matrículas, especialmente seus alunos, apresentam atitudes em geral menos preconceituosas, talvez pela quantidade de pessoas convivendo no ambiente escolar. Os respondentes do corpo técnico de escolas maiores (diretores e professores) também apresentam, de maneira geral, menores níveis de distância social em relação aos grupos sociais pesquisados. Entretanto, não se observaram diferenças estatisticamente significativas para a distância social de alunos em função do tamanho de sua escola;
Localização da Escola	Escolas urbanas das capitais apresentam menores níveis de preconceito entre seus alunos e seu corpo técnico do que em escolas urbanas localizadas fora das capitais e, principalmente, do que em escolas rurais. O mesmo se verifica para a distância social dos respondentes do corpo técnico das escolas, que é menor em escolas urbanas, especialmente as das capitais. No entanto, entre os alunos verifica-se que em escolas urbanas, e especialmente nas das capitais, a distância social em relação aos grupos pesquisados é maior do que a verificada em escolas rurais.

Fonte: Relatório Final do Projeto de Estudos sobre Ação Discriminatória e Preconceito no ambiente escolar. MEC, 2009, p. 9.

A educação para a paz e os direitos humanos: convergências históricas

Autora: Lylian Clara Soares de Moraes (UFS)

1. Introdução

A Educação para a Paz (EP) é um termo recentemente consolidado, mas cujas bases têm sido trabalhadas desde a antiguidade. Os Direitos Humanos também têm um histórico com raízes antigas, no entanto esses aspectos não serão aprofundados nesse trabalho. O objetivo, por sua vez, é trabalhar a interligação histórica da EP com os Direitos Humanos na fase em que começam a se firmar no âmbito internacional, mais precisamente após a Segunda Guerra Mundial.

O presente trabalho foi construído por meio de uma pesquisa qualitativa em andamento, utilizando como procedimento de pesquisa a investigação bibliográfica. Como a EP é uma temática interdisciplinar, esse artigo não se restringe a uma linha de autores específica, mas abarca autores das áreas de educação, do direito e das relações internacionais.

A proposta desse artigo não é apenas fazer uma abordagem expositiva do tema, mas construir um pensamento crítico sobre as dicotomias prático-teóricas da EP e dos Direitos Humanos. Assim, procurar-se-á evidenciar os pontos positivos e negativos de seu desenvolvimento e de seus conceitos.

A cronologia histórica da EP e dos Direitos Humanos são influenciadas por diferentes momentos da história, contudo, aqui será enfatizado o período posterior a segunda grande guerra. Por isso, serão explanados marcos importantes de ambas as temáticas, tendo como destaques, no recorte em questão, o nascimento da ONU, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a relação desses eventos com a EP.

A EP tem suas especificidades e não dispõe de um conceito único, assim como acontece com os Direitos Humanos. Sendo assim, serão expostos alguns conceitos de paz, de EP, de direitos humanos a fim de que sejam compreendidas, de forma introdutória, as diferentes dinâmicas que tais enfoques carregam.

Com a observação de que a EP e os Direitos Humanos se encontram no âmbito internacional, abordar-se-ão questionamentos sobre o patamar internacional. Questiona-se por que há esse encontro no meio internacional, qual foi a necessidade disso e o qual é o papel do indivíduo nessa perspectiva. Para isso, será utilizado o pensamento de Alexander Wendt (1992) sobre as identidades dentro da teoria construtivista social no âmbito das relações internacionais.

A EP sofre influência de aspectos como a “nãoviolência”, da Pesquisa para a Paz e da relação com organizações internacionais como a Unesco e também dos direitos humanos. Mostrar-se-ão essas nuances e o enfoque dos Direitos Humanos sobre a EP, quais são as perspectivas e os contributos diretamente engajados com a educação em direitos humanos.

Diante desse panorama, será possível abordar a prática da EP. Serão expostos alguns mecanismos utilizados na execução da EP através de materiais didáticos e lúdicos. Então haverá viabilidade para questionar a relevância da prática da EP, se é algo necessário ou não, se pode realmente contribuir para a compreensão dos direitos humanos e para a sua concretização.

2. Cronologia histórica da Educação para a Paz (EP) e dos Direitos Humanos

O histórico da Educação para a Paz (EP) e dos Direitos Humanos se cruzam em alguns momentos ao longo de seu desenvolvimento. Até mesmo no que concerne aos antecedentes das duas temáticas, percebe-se certa correlação entre as mesmas. Apesar da importância dada por alguns autores ao passado histórico desses temas, esse trabalho deter-se-á à sua sistematização a partir do século XX.

Em termos de antecedentes da EP, Jares (2002) elenca duas vertentes predominantes: a "nãoviolência" e as fontes e iniciativas históricas da renovação educativa. A "nãoviolência", para o autor, é a raiz da EP e tem bases em figuras como Buda, Cristo, Erasmo de Roterdã, Juan Luis Vives na antiguidade e na Idade Média e, no século XIX, há destaque para um oriental, Tagore, e um ocidental, Tolstói, além da importância de Mahatma Gandhi. De uma forma geral, essa vertente enaltece a paz, expõe a necessidade do amor ágape, da justiça e que a educação é um meio de trabalhar a cooperação e esses aspectos contribuem para a liberdade.

Na contribuição pedagógica, Jares (2002) enfatiza a importância de dois autores: Comenius e Jean Jaques Rousseau. Segundo o autor, Comenius, autor eslovaco, contribuiu para o desenvolvimento da pedagogia como ciência no séc. XVII e pensava que a união mundial era possível através da educação. Rousseau, por sua vez, é citado por Jares (2002) como precursor de uma das iniciativas da EP, a Escola Nova.

Jares (2002, 2007) divide a consolidação da EP em 4 fases/"ondas": 1- O Movimento da Escola Nova (EN) no início do séc. XX; 2- Nascimento da Unesco (a partir de 1945); 3- A Pesquisa para a Paz; 4- Contribuição da "nãoviolência". "Essas quatro grandes inspirações de que se nutriu e se nutre a EP têm em comum, se excetuarmos a (...) [penúltima], ter-se produzido de forma paralela. Inspirações que desembocam na situação atual, ou quinta onda, a partir dos anos 80 (…)" (JARES, 2002, p. 17).

A EN surgiu na Europa como tentativa de evitar uma segunda guerra mundial e que aspectos morais e econômicos fossem devastados novamente como na primeira guerra. Jares (2002, 2007) explicita as ideias centrais desse movimento com contributo para a EP, tais como: crítica ao método tradicional de ensino, a proposta de internacionalização da educação, maior ênfase em questões pacíficas no âmbito educacional, a proposta de não

repressão (abertura à criatividade), confiança no ser humano e utopismo pedagógico.

Contemporaneamente a essa fase do desenvolvimento da EP, houve a criação da Liga das Nações (1919). Jares (2002) relata que militantes da EN queriam um espaço na Liga das Nações para o âmbito educacional e lutaram por ele, bem como desejavam instituir na incipiente organização a finalidade pacífica que caracteriza o movimento da EN. Não se cedeu espaço para o ramo educacional inicialmente, apenas em 1923 foi aprovada a proposta que recomendava aos Estados-membro da instituição que crianças e adolescentes conhecessem a existência e os propósitos da Liga a partir de facilitações do Estado.

Dessa forma, ainda que através do *slogan* da Liga das Nações, discutiu-se sobre temáticas importantes e estimulou-se a cooperação internacional, a ideia de compreensão internacional com propostas de conhecimento sobre os demais países, a proposta de visitas a instituições modelos e, talvez, até o sentimento de o indivíduo ter uma função no âmbito internacional. Certamente foram criadas cartilhas, materiais didáticos e uma consequente propaganda da Liga. Não se destacou o nome específico EP, mas foi um passo na sua prática. Ao mesmo tempo, não havia nem por parte da Liga nem da EN um consenso sobre a formulação de uma disciplina de EP, mas houve destaques para sugestões de que livros didáticos de história fossem reformulados.

Em 1945, há dois importantes marcos tanto para a EP como para os Direitos Humanos: o fim da Segunda Guerra Mundial e o surgimento da ONU. A ONU inaugura uma fase nova para a história de uma humanidade que conheceu duas guerras mundiais e começa poder discutir mais abertamente a paz, os direitos humanos e tantas outras problemáticas que vão se apresentando do mundo.

A ONU tem a característica de ser mais influente que a Liga das Nações, bem como ter maior número de Estados-membro. Além disso, a ONU tem organismos ramificados que tratam de diferentes temas, tais como educação, questões alimentares, entre outros. Dentre esses organismos está a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

O nascimento da Unesco, na realidade, não só traz a vanguarda da EP, mas também a dos Direitos Humanos. Sendo a Unesco uma agência especializada da ONU, abre-se aqui espaço para evidenciar o marco fundamental da história dos Direitos Humanos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. A Declaração foi criada em virtude das intolerâncias, injustiças, maus tratos e demais mazelas da Segunda Guerra Mundial. “(...) essa produção de injustiças e esse choque de ambições levaram à perda da paz, com duas guerras mundiais no século XX, chegando-se a extremos, jamais imaginados, de violência contra a vida e a dignidade da pessoa humana.” (DALLARI, 2008, p. 10)

A fase da EP da qual faz parte o contributo da Unesco proporciona novos diálogos para o ramo. As abordagens da Unesco são relativas ao ensino abrangendo três ramos:

educação para a compreensão internacional, educação para os direitos humanos e educação para o desarmamento (Jares, 2007). Em alguns aspectos são repetidas ideias propostas no âmbito da Liga das Nações, porém, dessa vez, são mais efetivas.

A educação para a compreensão internacional enfatiza linhas culturais próprias e de outros povos no momento atual e na antiguidade, o reconhecimento dos povos, a importância da solidariedade internacional entre países e dos mesmos com a ONU, além da propagação de valores como democracia, liberdade e igualdade (Jares, 2007). O autor explana que a educação para os direitos humanos ganha ênfase com a Carta das Nações Unidas e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ademais, Jares (2007) destaca que a educação para o desarmamento foi levada à tona com a Recomendação de 1974 sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e, em 1980, com o Congresso Mundial de Educação para o Desarmamento.

A contribuição da “nãoviolência” está baseada, para Jares (2007), nos princípios gandhianos. O autor destaca, acerca do que foi pregado por Gandhi, aspectos como a autonomia, a aprendizagem da autossuficiência, harmonia, o trabalho como meio para a educação, teoria do conflito e aprendizagem de estratégias não violentas. Nesse sentido, há um direcionamento para a convivência em comunidade de forma pacífica.

A Pesquisa para a Paz contribui para o âmbito conceitual com avanços a partir dos anos 1960. Jares (2007) enfatiza algumas características dessa fase, como, por exemplo, a conotação educacional com a atividade política, a progressão integrativa da EP, a conceituação global, a marca interdisciplinar, a conexão entre pesquisa-ação-educação, empirismo para avaliar fins e meios com a realidade, entre outras.

Nessa linha de pensamento, a conotação educacional conduz o indivíduo a analisar o mundo e poder criticá-lo e, através desse percurso, há uma atividade política mais efetiva por parte dos cidadãos. Isso acontece porque as pessoas começam a compreender por meio da educação que fazer parte da política com suas obrigações e seus direitos.

A Pesquisa para a Paz também traz o contributo de uma conceituação global acerca da paz no âmbito científico. Destaca-se nesse campo a contribuição de Johan Galtung, autor norueguês, nascido em 1930, como pioneiro da Pesquisa para a Paz e o início de trabalhos relevantes para esse viés.

A marca interdisciplinar é própria tanto da Pesquisa para a Paz como perpetua na EP. Dessa maneira, não existe um tópico isolado de paz sem tratar de linhas históricas, de direitos humanos, de geografia e de tantos outros assuntos que são permeados pela Pesquisa para a Paz.

Ademais, a Pesquisa para a Paz não se restringe ao aspecto conceitual. Faz-se necessária a ação, a prática para compreender e pesquisar a paz, do contrário, tem-se uma teoria sem prática que é inefetiva e utópica. A educação é um mecanismo possível e frutífero

para viver a paz e ter atividades ligadas a ela. Por essas razões, a Pesquisa para a Paz se utiliza da relação pesquisa-ação-educação.

3. Conceitos, internacionalização dos temas e o papel do indivíduo

Não se tem uma conceituação única de paz, de educação para a paz e as explicações sobre direitos humanos variam um pouco. Esse tópico visa apenas demonstrar algumas diferenças conceituais dos temas aqui tratados em diferentes áreas (educação, direito, relações internacionais). Além do processo de internacionalização da EP atrelada à educação para os direitos humanos e qual foi a função do indivíduo como sujeito ativo nesse desenvolvimento.

Galtung (1983) é um dos autores de referência do âmbito da Pesquisa para a Paz e evidencia que assuntos de paz e guerra são próprios da relação entre Estados. Pureza (2011) segue um pensamento semelhante à colocação de Galtung, apontando linhagens da Pesquisa para a Paz que, de um lado, visualizam a perspectiva da guerra e do conflito (tendo esses mecanismos como centro empírico) e a tentativa de resolução de conflitos e, de outro lado, a opção pelo pensamento de *peace-building/peace-making* (construção da paz/ fazer a paz), com base empírica no conhecimento da realidade.

Para Chapela (2013): “La paz no es solo es um estado en el que no hay guerra, es mucho más que eso. Es um estado (social, económico, ecológico, jurídico, político y cultural) sin violência, en donde hay seguridade, bienestar y oportunidade de desarollo para todos. (...)” (p. 25). A autora ainda destaca a importância do diálogo, do reconhecimento e da cooperação. Já Borelli (1983) afirma que a paz é o oposto de violência e critica, como Chapela, a frequente correlação feita entre os conceitos de paz e guerra.

A EP, por sua vez, tem como característica o dinamismo. No decorrer da sua história, houve diferentes mudanças e acréscimos de perspectivas voltadas para a paz. Segundo Jares (2007), educar para a paz é permear a propagação de valores ligados à cultura de paz (solidariedade, respeito, justiça, liberdade, etc) e debater sobre aqueles que são contrários a essa cultura, é educar a partir da ação e formar o indivíduo para a ação, é um trabalho constante (tendo em vista que se vive em um mundo que está sempre em mudança), é ser capaz de dialogar com o currículo de forma transversal.

Borelli (1983) posiciona-se sobre a EP de forma semelhante, mas enfatiza, prioritariamente, a relação com os direitos humanos. Soma-se a isso a questão da violência, o autor defende que, se é possível estancar e reduzir o nível de violência na própria zona de alcance, consequentemente haverá um balanço entre essa região e a localidade com maior nível de violência.

> Education for Peace is a learning process through which knowledge is gained of how to obtain, to protect and to respect human rights. Peace education implies a global effort towards creating a society in which, at micro and macro levels, power and resources are equally shared. (BORELLI, 1983, p. 407)

Gorczevski e Tauchen (2008) assim explicam os direitos humanos:

> 'Direitos Humanos' é uma forma abreviada e genérica de se referir a um conjunto de exigências e enunciados jurídicos que são superiores aos demais direitos. Superiores porque anteriores ao Estado, porque não são meras concessões da sociedade política, mas nascem com o homem, fazem parte da própria natureza humana e da dignidade que lhe é inerente, e são fundamentais, porque sem eles o homem não é capaz de existir, de se desenvolver e participar plenamente da vida, e são universais, porque exigíveis de qualquer autoridade política em qualquer lugar. (...). (p. 66)

É possível perceber que, malgrado não haja definições uníssonas para paz, educação para a paz ou para os direitos humanos, existe uma clara ligação entre essas temáticas. A paz que é solidariedade, liberdade, respeito às diferenças, ou seja, aspectos que são denominados direitos humanos. Na mesma direção está a EP, talvez de forma menos rígida do que aparenta, por vezes, ser a disposição dos direitos humanos.

Embora sejam correntes interligadas, a EP e os direitos humanos se encontraram, de fato, no âmbito internacional. Questiona-se quais seriam os motivos de a relação entre EP e direitos humanos nascer no âmbito internacional, por que inserir a educação numa organização internacional emergente e qual seria o interesse de continuar a lutar por convenções e tratados, dado que o Tratado de Versalhes não evitou uma segunda grande guerra.

As teorias dominantes das Relações Internacionais (realismo e liberalismo) são céticas quanto a uma real influência de aspectos de ordem doméstica para o âmbito internacional. Dessa forma, seria afirmar que a luta iniciada pelos educadores da EN a fim de que a educação, com ênfase na EP, estivesse no amálgama internacional fora desnecessária. A educação, a paz e os direitos humanos seriam de responsabilidade interna dos países.

A corrente teórica do construtivismo social, no entanto, aborda uma linha de raciocínio diferente acerca das possíveis reflexões sobre a influência de variados objetos para as relações internacionais. Um dos autores que se destaca no construtivismo social é Wendt (1992), defendendo que a base para a compreensão dos Estados e dos seus interesses está na identidade de cada um deles.

Quando se trata das relações internacionais, é passível de consideração que as mesmas se limitam a meras relações de poder. Nesse sentido, contudo, é possível notar a conexão existente com as dicotomias da EP e dos direitos humanos, já que ambos os temas estão relacionados com a "nãoviolência". A contrário senso, portanto, o estudo da "nãoviolência" refere-se ao estudo do controle do poder.

Wendt (1992) defende que os Estados, as organizações internacionais e os indivíduos adquirem identidades como aspecto que lhes é inerente. Então, isso significa que o anseio dos pioneiros da EN de tornar a EP internacional, de certa forma, pode ser entendido como compreensão da influência que os indivíduos podem causar no mundo.

O autor afirma ainda que a identidade não só é intrínseca a todos, mas também é a base dos interesses. No decorrer da história da EP, não transparece que esse objeto seja um interesse prioritário dos Estados. Por outro lado, os Estados querem a resolução de conflitos e há o investimento crescente em segurança e defesa. Nesse sentido, a ONU coaduna seus interesses prioritários aos dos Estados, conforme o preâmbulo de sua Carta, com o intuito de garantir a "paz e a segurança internacionais".

Galtung (1983) explana que há três tipos de abordagens para a resolução de conflitos: a verde (com enfoque local, recusando os sistemas, enfatizando o nível local), a japonesa (combinando mercado e plano do nível nacional) e a linha social democrata (que aceita um pouco de cada viés). Em geral, os Estados mais fortes optam por medidas extremas, que, na realidade, estão relacionadas a diferentes interesses dos países.

Esses interesses enquadram aspectos como os interesses materiais e a política de vizinhança (que engloba questões geográficas e interesses ligados à segurança) (GALTUNG, 1983). São importantes os interesses dos Estados, o crescimento de cada um e a tentativa de resolver os conflitos. Todavia tão importante quanto a agenda de prioridades do Estado é compreender a importância da participação cidadã com base numa educação pacífica (GALTUNG, 1983).

> (…). A country divided against itself because of deep cleavages along lines of class, age, sex, race, ethnic, district in a vulnerable country; and a country able to overcome such cleavages through policies of equity and equality is a much less vulnerable one. But in thes, everybody can participate. It can never be done by decree and law alone, it has to be built from the bottom of the hearts and minds of men and woman everywhere. (GALTUNG, 1983)

Wendt (1992) e Galtung (1983) não afirmam que a partir de iniciativas o mundo será totalmente pacífico ou que é possível mudar todas as situações. Mas a proposta é questionar o mundo, entender que existe uma formação contínua de identidade composta pelas identidades dos indivíduos e das organizações. Por conseguinte, é importante participar de discussões, questionar a realidades que cercam os indivíduos e agir.

Há autores, como Mearsheimer (2007), que afirmam que isso é inválido e ineficiente. A justificativa dessa linha de autores é que nem as organizações nem os indivíduos têm poder coercitivo e estão fadados a viver sob a custódia do Estado e, principalmente, das grandes potências. De fato, é um argumento forte, as guerras continuam existindo em diferentes graus. Contudo, não existem apenas estruturas de um jogo de tabuleiro, cujas únicas peças são os Estados. Na realidade, essas peças dominantes causaram grandes prejuízos à humanidade, que não ficaram restritos ao plano material, mas afetaram de forma estrutural, fria as pessoas que as compõem. Então, ainda que não se alcance o patamar internacional, a realidade micro tem o direito à vida, à solidariedade, aos aspectos civis e políticos, à paz, entre outros.

4. Heranças da EP e o enfoque dos Direitos Humanos

A EP é fruto da resposta das heranças que recebeu em sua formação. Dentre suas heranças destacam-se o contributo pedagógico sem o qual seria difícil encontrar caminhos para educar para a paz, os diferentes debates sobre a “nãoviolência” e o encontro com os direitos humanos. Como Jares (2002) bem observa, essas heranças ocorreram de forma paralela e continuam a progredir paralelamente com a EP (não mais se intitulando como heranças, mas como parcerias de longa data).

É importante destacar que existe uma relação muito próxima entre a EP e os direitos humanos desde 1945 com o título Declaração Universal dos Direitos Humanos. Jares (2007) caracteriza tal aproximação pela universalidade dos direitos humanos que encontra um primeiro ponto em comum com a paz. Ademas, no artigo 26 da Declaração a educação não tem um encontro com os direitos humanos, mas é um direito humano. E no mesmo artigo há a abordagem da compreensão, da cooperação que são direitos do homem abordados na educação.

Galtung representa o pioneirismo da Pesquisa para a Paz, porém não se restringe a uma observação distante. Ao abordar o tema, faz referência ao ramo da EP por meio de críticas, observações e conceituações. E as instituições têm a sua importância, de forma especial há a contribuição da Unesco com o marco da bandeira dos direitos humanos.

Jares (2007) explica que a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as explicações posteriores proveniente do Direito servem de base conceitual em sua relação com a EP. Para o autor, quando se pensa em direitos conceitualmente, há a ligação direta com a dignidade humana. Essa dignidade é universal, ou seja, independe de raça, credo, cor, opção política, etc. Depois os direitos humanos estão em constante processo de entendimento, são dinâmicos (JARES, 2007; BORELLI, 1983).

Jares (2007) e Maia (2007) apontam marcos importantes para a Educação em Direitos Humanos, que é classificada como uma das linhas da EP. Dentre os tratados internacionais destacados, encontram-se o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o de Direitos Civis e Políticos (1966), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial (1968), a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979) e a Convenção sobre os direitos da criança (1989).

Percebe-se, assim, que a concepção desses documentos ocorreu para demonstrar repetidamente que a igualdade precisava ser ressaltada. No entanto, apareceram também alguns atritos com o tema dos direitos humanos a punição quando os mesmos não eram observados. Jares (2007) relata que países africanos e asiáticos começaram a considerar os direitos humanos como uma imposição do Ocidente, mas o autor argumenta que esses países estiveram na elaboração do documento de 1948.

Nesse ponto, contudo, deve ser retomado o pressuposto das Relações Internacionais de jogo de poder. Certamente os direitos humanos são importantes, porém há que se considerar a cultura local, a forma de entender o mundo e a vida nas diferentes localidades do globo. Em geral, é mais interessante para as grandes potências alegar o não cumprimento dos direitos humanos por parte de algum país para romper relações com ele, ou seja, muitos países utilizam o argumento da violação dos direitos humanos como desculpa para que sejam beneficiados de alguma forma. As grandes potências infringem os direitos humanos tanto quanto um país oriental, basta lembrar a situação de Guantánamo mantida pelos Estados Unidos.

O direito à paz talvez venha tentar alcançar um denominador comum de forma gradativa. Gorczevski e Tauchen (2008) explicam um pouco o desenvolvimento dos direitos humanos e o anúncio da paz como direito humano:

> Primeiro, a partir do século XVIII, afirmaram-se os direitos denominados civis e políticos que estão baseados no princípio da liberdade, e limitar o poder do Estado, referem-se ao direito à vida, à liberdade religiosa, política e de opinião, a proibição de tortura e tratamento cruéis, a proibição de escravidão, etc. Mais tarde, a partir da segunda metade do século XIX, foram conquistados os direitos sociais, que estão baseados no princípio da igualdade, e impõem ao Estado o dever de agir, referem-se ao direito à educação, à saúde, à seguridade social, à condições justas de trabalho, etc. Finalmente, após a segunda guerra mundial, baseados nos princípios de fraternidade, surgem os direitos de grupos ou categorias, cuja caraterística é a indefinição do sujeito, - são coletivos e difusos – referem-se ao direito ao desenvolvimento sustentável, à autodeterminação dos povos, direito ao meio ambiente saudável, direitos à paz, etc; e já é quase unânime entre os autores modernos a existência de uma quarta fase e para alguns já há uma quinta. (p. 67)

Ou seja, a Educação para os Direitos Humanos é parte da EP e a paz é um direito humano. Jares (2007) ainda complementa que educar para os direitos humanos é educar para a paz e também para a democracia e para o desenvolvimento. Entende-se, assim, que falar de paz e de direitos humanos não tem um limite fixo, agrega outras ramificações. Esse aspecto não é negativo, porém determinadas temáticas (nesse ponto há que se concordar com os países orientais) são essencialmente características do Ocidente.

Concomitantemente, tanto a EP quanto a Educação em Direitos Humanos não têm uma programação fixa de ensino. Isso facilita a forma de expressar os mecanismos para alcançar a paz de forma espontânea segundo os moldes de cada realidade. E os direitos humanos auxiliam essencialmente nesse processo, pois Gorczevski e Tauchen (2008) explanam que:

> A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência de atitudes, hábitos, comportamentos e valores como igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. Quando falamos em uma cultura, é importante deixar claro que não estamos nos limitando a uma visão restrita de cultura como conservação de costumes, das tradições, das crenças e dos valores. Pelo contrário, falamos em formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, à dignidade humana, tomando como referência o próprio inacabamento do homem, eterno aprendiz,

> sujeito de sua própria cultura que se constitui humano pela própria experiência humana. (p. 71)

Essa perspectiva de viver de acordo com os valores de solidariedade, igualdade e outros, além da proposta de formação cultural dá flexibilidade e certo direcionamento à EP. Então não há a obrigatoriedade de atrelar todo o arcabouço dos direitos humanos de forma rígida, mas é possível estabelecer diretrizes com a base conceitual dos direitos humanos somada às heranças pedagógica, do traçado da Pesquisa para a Paz e da "nãoviolência".

5. A EP na prática

A prática da EP está relacionada com a premissa deixada pela Pesquisa para a Paz: pesquisar-agir-educar. Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede ao processo de alfabetização. Da mesma forma acontece com a percepção do que fazer diante dos conflitos que começam a existir desde a infância na escola ou mesmo nos diferentes ambientes de trabalho. A educação é um direito humano tão importante quanto a sua ligação com a paz.

Jares (2007) verifica que a Educação em Direitos Humanos utiliza alguns métodos didáticos que auxiliam na prática da EP tais como: a vivência dos direitos humanos, o uso de exemplos relacionados à vida real e ao entorno dos sujeitos que envolvem o meio escolar e participam dele. É comum a extração de casos para avaliar com as crianças, adolescentes ou adultos de como lidar com as pequenas situações de conflito.

A partir de um caso é possível discutir sobre a situação das pessoas do exemplo, seus conflitos, de que forma as pessoas poderiam agir. Nesse sentido, Freire (1989) põe em relevo a importância de fazer críticas, releituras do mundo sem anular a criatividade e a capacidade de construção do aluno.

Boa parte dos autores da EP defende que a mesma é mais bem desenvolvida de forma transversal, não como uma disciplina formal (Jares, 2002, 2007). Então, é entendida como elo entre educar "pela a ação e para a ação" (Jares, 2007). Dessa forma, são importantes também as dinâmicas de grupo, jogos com simulações, teatros, entre outros meios lúdicos que proporcionem a criança ou o adolescente a se sentirem agentes construtores da paz, não como meros espectadores.

Borelli (1983) ressalta a importância da aprendizagem através do conhecimento e do respeito aos direitos humanos para que se conheçam formas de se chegar à igualdade. A Unesco tem uma gama de materiais que explicam meios de passar aos alunos o

conhecimento de que há um mundo além da cidade, do estado e do país em que se vive.

Maia (2007) sugere que sejam apresentados aos alunos os sistemas internacionais, tais como o Sistema Interamericano de Direitos Humanos, o Sistema Europeu para que as pessoas conheçam os diferentes mecanismos existentes na atualidade com suas vantagens e desvantagens. O autor acrescenta que o educador tem a liberdade para implementar essas ideias, além de poder apresentar diferentes tratados internacionais de direitos humanos.

Gorczevski e Tauchen (2008) pensam que a humanização na escola é uma necessidade e que a paz precisa ser cultivada. Soma-se a isso a necessidade de se estar aberto à mutação de ideias, pois a realidade sofre constantes mudanças (Jares, 2007). Nesse sentido, o autor continua evidenciando a importância da interdisciplinaridade, da coerência, esses são aspectos que facilitam a compreensão das pessoas.

O aluno pode até se interessar mais pela escola por conseguir perceber a relação entre a mesma e a sua realidade. Não é preciso concordar com os posicionamentos, mas sim trabalhar o pensamento crítico, entender que se têm deveres e também direitos. Consequentemente, o aluno irá compreender o que fazer, pensar como poderia fazer em determinada situação, ser capaz de criticar o seu entorno.

> Estando em um lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá. Assim também ocorre com a compreensão menos rigorosa, menos exata da realidade. Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo da sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade. (FREIRE, 1989, p. 17)

O pensamento de Freire (1989) aplica-se também à EP. O educador tenta transmitir mecanismos para a boa convivência, tendo em vista a dignidade humana, porém não se pode esperar que o aluno aja de forma pacífica ou que seja um excelente crítico da realidade. Cada um terá o próprio ritmo, a própria compreensão do mundo.

Além disso, há a relação aluno-família-mundo que tem influência na vida da pessoa. Essa é uma das dificuldades da EP, pois não é suficiente, muitas vezes, dialogar com um grupo de sujeitos, mas precisa que esse grupo consiga perpetuar ideias, mostrar o que tem entendido. Por isso existem exposições do que se faz na escola, ou promoção de atividades coletivas que entrem em contato com a vizinhança da escola.

Autores como Gorczevski e Tauchen (2008) afirmam que a utopia é, por vezes, necessária. Talvez até seja de certa forma, contanto que não se distancie muito da realidade porque depois pode se tornar um motivo de frustração. Ao mesmo tempo, é relevante demonstrar que a paz não é uma resposta pronta, mas está em processo de construção continuamente.

A paz doméstica e a paz internacional também se distinguem, o que não significa dizer que uma não influencia a outra. A paz no nível micro tem mais subterfúgios para ser alcançada, por isso é mais visível. No nível macro, contudo, a situação é diferenciada, pois abarca problemáticas maiores e mais complexas, por isso são menos enfatizadas nos estudos de EP.

6. Considerações finais

A EP e os Direitos Humanos têm uma relação recente, porém seus momentos de encontro e sua mútua influência revelam raízes profundas. É difícil, inclusive, pensar na distinção das duas temáticas diante dos seus pressupostos e de suas práticas. Ainda que a EP tenha uma série de heranças, as mesmas parecem ser condivididas, de certa forma com os direitos humanos.

A ONU e a Unesco trazem abordagens importantes e dão corpo estrutural à EP, fazendo com os Direitos Humanos sirvam de arcabouço metodológico e direcional para a EP. No entanto, o que se percebe é que a EP tem várias fontes que, por um lado, se conectam com os direitos humanos (como o legado da “nãoviolência”) e, por outro, há um segmento próprio (da Pesquisa para a Paz).

Nesse sentido, é vantajoso que não haja uma concepção única de EP ou de direitos humanos, pois a flexibilidade de abordá-los facilita a sua compreensão. Compreensão e crítica são enfoques difundidos no âmbito da EP e causam a impressão de movimentar as bases dadas pelos direitos humanos.

A resposta sobre o por que de a EP e os Direitos Humanos terem se encontrado através de tratados internacionais é que os indivíduos foram os construtores iniciais dessa ideia. De fato, as pessoas desempenham uma importante função de influenciar na identidade do Estado com a forma que pensam ser adequadas. Todavia, isso só é possível a partir da conscientização de tem essa capacidade.

A EP, com ênfase nos direitos humanos, recebe a mesma crítica que a sua base: a ocidentalização de valores. Essa é uma problemática compreensível, mas que pode ter respostas plausíveis através de pressupostos da própria EP, tais como diálogo, compreensão da realidade alheia, entre outros.

Os direitos humanos, seus materiais e suas dinâmicas contribuíram, de fato, para o desempenho da EP. Embora tenha utopias, é possível perceber que traz dinâmicas relevantes para o cotidiano das pessoas e, quiçá, pode influenciar outros âmbitos por meio desse caminho. O que se percebe é que existe relativa influência para o âmbito doméstico e que se proporciona estabilidade. Sendo assim, será essa uma forma de poder? Como a EP, deixa-se aqui uma possível reflexão crítica.

Referências:

BORELLI, M. Human Rights and a Metodology for Peace. **International Review of Education**, 1983, vol. 29, pp. 403-422.

CHAPELA, L. M. **Por el gusto de conocernos**: reflexiones em torno a la paz y las relaciones interculturales. México: Unesco, 2013.

DALLARI, D. de A. Direitos Humanos: sessenta anos de conquistas. **Direitos Humanos**, Brasília, dez. 2008, vol. 1.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GALTUNG, J. Peace Education: learning to hate war, love peace, and to do something about it. **International Review of Education**, 1983, vol. 29, pp. 281-287.

GORCZEVSKI, C.; TAUCHEN, G. Educação em Direitos Humanos: para uma cultura de paz. **Educação**, Porto Alegre, jan/abr 2008, vol. 31, pp. 66-74.

JARES, X. R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, X. R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MAIA, L. M. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos, João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. pp. 85-101.

MEARSHEIMER, J. J. **A tragédia da política das grandes potências**. Lisboa: Gradiva, Edições 70, 2007.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: < http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf> Acesso em 20 fevereiro 2014.

ONU. Carta das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional de Justiça. Disponível em: < http://unicrio.org.br/img/CartadaONU_VersoInternet.pdf> Acesso em 20 fevereiro 2014

PUREZA, J. M. O desafio crítico dos estudos para a paz. **Relações Internacionais**, Lisboa, n. 32, dez. 2011, pp. 05-22. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992011000400001&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 20 mar 2014.

WENDT, Alexander. Anarchy is what States Make of it: The Social Construction of Power Politics. **International Organization**, vol. 46, n° 2, pp. 391-425. Spring, 1992. Disponível em: < http://ic.ucsc.edu/~rlipsch/Pol272/Wendt.Anarch.pdf> Acesso em 29 jul. 2013.

ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Grasiele Augusta Ferreira Nascimento
Maria Aparecida Alkimin
Regina Vera Vilas Boas
Programa de Mestrado em Direito – UNISAL Lorena-SP

INTRODUÇÃO

De acordo com a cultura e realidade que vivenciamos, a escola é considerada como espaço para a construção de saberes, formação da pessoa humana e onde há a preparação técnico-científica para a vida profissional, contribuindo, sobremaneira, para a formação da identidade pessoal e profissional da pessoa.

Entretanto, não menos real é o fato de que as violências que marcam e assolam a vida em sociedade estão sendo produzidas e reproduzidas nos espaços escolares e nas relações interpessoais que ocorrem nas escolas, cujas violências estão integrando o cotidiano escolar tal como o cotidiano da vida na sociedade. Várias são as formas de violências praticadas nas escolas, agressões morais e físicas, coação moral e física, lesão corporal e homicídio, além da violência entranhada no cotidiano escolar que é o *bullying*.

Todavia, hodiernamente, diante das novas conquistas sociais e da exaltação e prevalência dos direitos e garantias do homem, fruto das lutas históricas em busca da preservação e manutenção da dignidade da pessoa humana, há uma tendência nos ordenamentos jurídicos de todo o mundo em estabelecer regras jurídicas, ações públicas e privadas que visem assegurar melhores condições de vida às pessoas, além de uma tutela específica aos direitos fundamentais, tais como a vida, a saúde, a educação, a convivência familiar etc.

Ademais é fato notório que as novas liberdades e conquistas, além dos avanços tecnológicos, frutos da robótica e telemática, tornam crianças e jovens mais informados, mais livres e com autonomia de vontade mais precoce, além de manifestarem uma nova visão do mundo e dos valores éticos e sociais, influenciando o modo de agir e de se comportar no grupo em que vive.

Hoje em dia o acesso às drogas, às armas de fogo, etc é muito mais fácil, além disso, vários fatores ocorrentes na vida da criança e do jovem levam ao desencadeamento dos conflitos, violências nas escolas, dentre eles um simples ruído de comunicação ou de convivência, agressividade trazida do ambiente familiar onde a violência e a agressividade integram o cotidiano da vida familiar, ou até mesmo um comportamento nato agressivo e violento, além da miséria, pobreza, marginalização, preconceito, exclusão social, desemprego ou emprego precário, ou seja, problemas sociais e econômicos que repercutem no comportamento social e escolar e que levam à chamada violência institucional e estruturada.

Diante disso, o presente estudo apresenta como se dá o enfrentamento da violência escolar no Estado de São Paulo, bem como os mecanismos para a promoção dos Direitos Humanos.

1 Escola e Educação: Formar e socializar

A pessoa humana desde o nascimento está em constante processo de evolução e adaptação ao meio em que vive, e esse processo exige que esteja sempre em busca de construção, elaboração, assimilação, apreensão e revisão dos conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos e ideais, cujo processo é desenvolvido em contato com a natureza e em contato com outras pessoas nas variadas e diferentes instituições sociais em que convive.

A educação integra esse processo humano, onde gerações adultas, dotadas de conhecimentos nas mais variadas áreas do saber influenciam o processo de formação e socialização da pessoa. Segundo Kant "o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição- de que ele seja capaz".[1]

Sob o aspecto conceitual

> A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.[2]

Para Mariano F. Enguita, "a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades."[3]

A educação tem por finalidade a transmissão e absorção de saberes, de valores, além da busca constante para a formação humana, intelectual, profissional e, principalmente, busca a socialização para uma vida harmônica e solidária. Sem dúvida,

> a formação dos indivíduos deve ser integral, auxiliando-os no desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais e espirituais. Por meio da ação educativa, o meio social exerce influência sobre os indivíduos, que se tornam capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora. Essa influência manifesta-se por meio de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir,

---

[1] DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 4ª. edição. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1955, apud Marialice Foracchi et al. **Educação e Sociedade: Leituras de sociologia da educação.** 6ª. edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p.35.
[2] FORRACHI, op. cit., p.42.
[3] ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, apud ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas.** UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME. Brasília, 2002**,** p.33.

> técnicas e costumes acumulados, transmitidos e recriados de uma geração a outra.[4]

Estamos nos referindo, certamente, à formação integral, ou seja, aquela que abrange a formação pessoal e profissional, preparando o homem para o convívio harmônico na sociedade com base em valores humanos que convergem para o respeito e consideração ao próximo, manifestação do espírito solidário e humano, como também a formação técnica-profissional para a busca de condições dignas de trabalho e de sobrevivência.

A escola é parte integrante do processo de educação, ela tem por objetivo a construção, elaboração, apreensão e formulação de conhecimentos que convergem para a formação da pessoa humana, não se limita à apreensão dos conteúdos cognitivos, uma vez que envolve valores, comportamentos e atitudes.

Tomando-se por base o binômio educação-escola, podemos afirmar que a educação representa técnica social e a escola como o local privilegiado onde a educação se efetiva, sendo a escola, assim, a instituição onde uma técnica social se manifesta e influencia o comportamento humano para que se enquadre nos padrões de organização da sociedade e nas regras de bem-viver.

De acordo com a CF/88, a educação básica gratuita constitui um direito subjetivo positivado, portanto, uma garantia individual, exigindo do Estado uma ação positiva para a efetivação desse direito constitucional.

A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, constitui, de acordo com a ordem jurídica constitucional, um direito social básico para a vida das pessoas, sendo que a educação básica e fundamental representa o alicerce para construção da cidadania e que permite o desenvolvimento pleno através do conhecimento, contribuindo para a inserção do individuo na sociedade.

Segundo Emilie Durkheim apenas o Estado (cérebro social) se revela como instituição capaz de conduzir a educação e o sistema de ensino na sociedade contemporânea que, impulsionada pela globalização, impôs uma nova realidade pedagógica, no processo ensino-aprendizagem.[5]

Paulo Meksenas com muita clareza coloca que:

---

[4] ABRAMOVAY, Miriam et al. **Violências nas escolas.** Loc.cit.

[5] DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 4ª. ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1955, apud MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social.** São Paulo: Edições Loyola, 1992, p.40.

> Na prática, a vinculação entre Estado e educação se dá através da escola, pois é por meio desta instituição que o Estado consegue exercer controle efetivo sobre os indivíduos. A escola, através de suas normas e conteúdos, inculca nos indivíduos valores sociais desta dada sociedade. A supervisão sobre essas normas e conteúdos é encargo do Estado, que atinge a escola através do Ministério e das secretarias de Educação.[6]

A escola constitui espaço que deve integrar o dia-a-dia da criança e do adolescente, seres em peculiar condição de desenvolvimento físico, mental e moral, nela eles buscam reproduzir sonhos, criar utopias, estabelecer vivências, esperanças e expectativas para o futuro, aceitam e encaram desafios, mitigam valores, tomam atitudes, enfim, exercem aquilo que é inerente a todo cidadão, ou seja, a cidadania.

> A cidadania credencia o cidadão a atuar na vida efetiva do Estado como partícipe da sociedade política. O cidadão passa a ser pessoa integrada na vida estatal. A cidadania transforma o individuo em elemento integrante do Estado, na medida em que o legitima como sujeito político, reconhecendo o exercício de direitos em face do Estado.[7]

Segundo o paradigma da sociologia da educação traçado por Emílie Durkheim, a escola e a educação são fatores elementares para a socialização do individuo, sendo impossível a convivência em sociedade sem educação:

> As gerações adultas, já socializadas e por isso já integradas à sociedade, exercem uma ação sobre as gerações mais jovens, procurando não apenas desenvolver o potencial da criança, mas, sobretudo, torná-la ser social através da inculcação dos valores sociais estabelecidos na sociedade.[8]

Sem dúvida, depois da família, a escola continua sendo um espaço de interação grupal e social, educacional e vocacional, cultural, de apreensão e aprendizado como forma de formação intelectual e de preparação para o futuro, onde se aprende e exerce a cidadania, bem como onde se busca desenvolver o espírito de solidariedade, cooperação e a conduta ética nas relações com o próximo, cujo desenvolvimento tem início na convivência familiar.

---

[6] Op. cit., p.45.
[7] SIQUEIRA JÚNIOR, Paulo Hamilton; OLIVEIRA, Miguel Augusto Machado de. **Direitos Humanos e Cidadania.** 2ª. ed .rev. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009, p. 243.
[8] Apud MEKSENAS, op.cit., p. 37.

2 Direito fundamental especial: à educação e ao meio ambiente escolar sadio e equilibrado

O direito à educação é um direito de todo ser humano, ou seja, é um direito "da criança e do adulto, do homem e da mulher, dos brancos, dos negros, dos mestiços, dos amarelos, dos pobres, dos ricos, dos emigrantes, dos presos, dos índios, de todos enfim."[9]

A educação é "sumamente necessária ao desenvolvimento de todo ser humano"[10], tratando-se de fator elementar para o bom desenvolvimento da criança e do adolescente, pessoas em formação psíquica e física, cujo "desenvolvimento adequado da personalidade prescinde, de forma insofismável, da passagem pela escola."[11]

Além disso, a educação exerce grande influência na vida de qualquer individuo, pois significa melhoria na sua condição pessoal, social e profissional, refletindo, conseqüentemente, em outros direitos fundamentais básicos e elementares para a vida e para a felicidade da pessoa.

A educação, sem dúvida, é um mecanismo eficiente de inclusão e formação para a cidadania, e, assim sendo, reduz as conseqüências da desigualdade social, diante da igualdade de oportunidades, sendo, portanto, essencial para concretização do princípio da igualdade entre os homens.

Não é de se olvidar que o direito à educação e o efetivo exercício do direito à educação integram o sistema de garantias e de proteção integral à criança e ao adolescente, conforme previsto no art. 227 da CF/88:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O ECA em seu artigo 4º., *caput*, assegura à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, a efetivação, por parte da família, da sociedade e do Estado, dos direito fundamentais referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao

[9] MOREIRA, Orlando Rochadel. **Políticas Públicas e Direito à Educação.** Belo Horizonte: Fórum, 2007, p. 106.
[10] ELIAS, João Roberto. **Direitos fundamentais da criança e do adolescente**. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 79.
[11] Ibid.

esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária

Portanto, os direitos fundamentais consagrados no art. 227 da CF correspondem a direitos fundamentais direcionados para um ser humano especial, distinto dos adultos, cuja estruturação desses direitos fundamentais é distinta da estruturação dos direitos fundamentais dos adultos.

Assim, quanto à estruturação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, abrange dois aspectos: quantitativo, ou seja, corresponde a mais direitos, e qualitativo, ou seja, possui uma estruturação especial, envolve não só o Estado, como família e a sociedade.

Ao tratar dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, Martha de Toledo Machado assim assevera:

> Os direitos fundamentais de crianças e adolescentes são especiais, no sentido de distintos do direito dos adultos, sob dois aspectos: um de natureza quantitativa e outro de natureza qualitativa. Podemos dizer que crianças e adolescentes gozam de maior gama de direitos fundamentais que os adultos.[12]

Os direitos fundamentais são os direitos humanos reconhecidos e positivados pelo Estado, tidos como direitos supranacionais, lembrando que são direitos anteriores ao próprio Estado, integram, portanto, a categoria dos direitos naturais e que passaram a integrar a esfera jurídica de todo cidadão (adulto, criança e adolescente), estando ligados à dignidade humana e à limitação do poder, impondo, portanto, ao Estado o dever positivo de observância e de ação visando estabelecer condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana.

George Marmelstein, assim define os direitos fundamentais:

> Os direitos fundamentais são normas jurídicas, intimamente ligadas à idéia de dignidade da pessoa humana e de limitação do poder; positivadas no plano constitucional de determinado Estado Democrático de Direito, que, por sua importância axiológica, fundamentam e legitimam todo o ordenamento jurídico.[13]

Assim sendo, os direitos fundamentais trazem conteúdo ético, isto é, valores básicos para uma vida digna em sociedade, são elementares para a realização e felicidade da pessoa humana, elementares para a consagração e efetivação do

[12] **A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos.** Barueri,SP: Manole, 2003, p. 153.
[13] MARMLESTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais.** 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 2011, p.20.

princípio da dignidade da pessoa humana; além disso, contém conteúdo normativo, posto que positivados através da CF, ECA e demais normas.

Denota-se que o direito fundamental da criança e do adolescente à educação é um direito subjetivo público (art. 208,CF), inerente ao ser humano, portanto, indissociável de sua dignidade humana, onde o homem pela simples condição humana é titular de direitos subjetivos que devem ser "reconhecidos e respeitados por seus semelhantes e pelo Estado"[14], portanto, os direitos fundamentais são não apenas extensão dos consagrados Direitos Humanos, como também representa a sua plena efetivação.

Pode-se, afirmar, nesse sentido, que o direito à educação tem sua base no direito estatal que tratou da positivação dos direitos e garantias fundamentais do cidadão no intuito de garantir uma vida digna, embora haja responsabilidade solidária do Estado, da família e da sociedade (arts.205 e 227 da CF) no que tange ao atendimento e ao acesso ao ensino fundamental que deve ser destinado à criança e ao adolescente.

Como bem observa Orlando Moreira, referindo-se ao direito à educação:

> [...]é um direito fundamental e prioritário, devendo ser focado não somente no aspecto quantitativo, mas, também, no aspecto qualitativo, qual seja, com escolas equipadas, professores bem remunerados e currículos adequados. Como demonstrado em capitulo próprio, a principal obrigação de um Estado de Direito é a de respeitar, proteger, garantir e realizar os direitos do ser humano, particularmente aqueles relacionados à educação. Os primeiros responsáveis pelo respeito ao direito à educação são os pais, a família, mas o maior responsável é o Estado, porque são justamente os segmentos mais carentes da população que precisam de amparo.[15]

Como direito fundamental especial da criança e do adolescente impõe a todos, ou seja, à família, à sociedade e ao Estado, o dever de oferecer, matricular e incentivar o ensino obrigatório e fundamental à criança e ao adolescente (art. 208, CF e art. 54 do ECA), visando atendimento prioritário e proteção integral para garantia do pleno desenvolvimento, a preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (art.205 da CF e art. 2º. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96).

A Constituição Federal de 1988, ao cuidar do direito à educação e seu acesso universal, representou significativo avanço em relação à proteção educacional das

[14] Ibidem, p.18.
[15] Op. cit., p. 106.

crianças e dos adolescentes, comparando-se com as cartas constitucionais que a precederam, haja vista que as Constituições anteriores não elevaram a educação ao nível de direito fundamental.

A CF/88 recepcionou os documentos internacionais que disciplinam o acesso igualitário e universal à educação, em especial a Convenção sobre os Direitos da Criança da Assembléia Geral das Nações Unidas de 20/11/1989 que em seu artigo 28 regulamenta o direito à educação, disciplinando o acesso ao ensino obrigatório, gratuito e igualitário, tendo estabelecido o compromisso dos Estados-Partes no sentido de "promoverem e incentivarem a cooperação internacional com vistas a lograr, progressivamente, a plena efetivação do direito à educação".

Por outro lado é certo que a educação e o convívio num meio ambiente escolar sadio e equilibrado é um direito fundamental especial da criança e do adolescente e, conseqüentemente, dever da iniciativa privada e do Estado, além de impor à família o dever de vigilância, zelo e cuidado no que tange à sadia qualidade e equilíbrio nas relações e convívio escolar. Nesse sentido, é oportuno invocar o disposto no art. 70 do ECA: "é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente."

Sem dúvida, a escola e a família zelando pela qualidade de vida das crianças e adolescentes nas relações escolares estarão zelando, protegendo e prevenindo danos à saúde física e psíquica das crianças e adolescentes oriundos das violências, agressividades ou incivilidades típicas do meio ambiente escolar.

É cediço que se no ambiente escolar houver algum tipo de violência, dentre as violências praticadas nas escolas podemos destacar o *bullying,* comprometerá, gravemente, a qualidade das relações interpessoais nas escolas e, consequentemente, a qualidade de vida da pessoa, posto que a escola é uma projeção do convívio familiar e social, devendo assim, proporcionar bem-estar e felicidade às pessoas que as freqüentam, sob pena de prejudicar a vida familiar e privada, além de gerar danos à saúde física e psíquica.

Constitui dever jurídico das escolas o estabelecimento de medidas e ações escolares antiviolências, para garantir e preservar um meio ambiente escolar sadio e equilibrado, competindo, em primeira ordem, ao Estado através de políticas públicas a criação e implementação dessas medidas e ações.

Importante ressaltar, ainda, que o direito à educação além de integrar a categoria de direito social, fundamental e individual da criança e do adolescente, também corresponde a um direito coletivo e difuso, pois é um direito que pertence a toda sociedade e a cada individuo e difuso porque visa suprir a demanda presente e deve gerar estrutura para sua garantia às gerações futuras.

Considerando todos esses aspectos, o direito à educação e o acesso à escola baseiam-se nas três dimensões do direito, ou seja, individual, coletivo e difuso; tratando-se, portanto, de direito fundamental individual e coletivo, e como direito de caráter público subjetivo, cuja titularidade pertence a cada individuo e a toda a coletividade, pode esse direito ser exigido do Estado através de ação individual ou ação coletiva, portanto, "impõe a obrigatoriedade de o Estado sempre figurar em um dos pólos da ação pertinente."[16]

3 Escolarização e cidadania: Educação em Direitos Humanos

A escola contemporânea, muito além de ser um local de transferência de saberes, deve fornecer condições para o enfrentamento da vida adulta de forma equilibrada, tanto sobre o aspecto pessoal, como social, familiar e profissional, e, assim sendo, tem que ter por finalidade primordial a formação cidadã para o pleno exercício dos direitos civis e políticos e a convivência na solidariedade, na tolerância, na responsabilidade social e para a paz.

Como bem pondera Aida Maria Monteiro Silva:

> É imprescindível que a escola desenvolva uma cultura de respeito às pessoas, independentemente das suas condições sociais, econômica, culturais e de qualquer opção: religiosa, política, orientação sexual. Essa formação é cotidiana, a partir das diferentes formas de interação das pessoas, e isso só é possível em uma ação articulada com outros agentes que participam do trabalho escolar – a família e a comunidade -, uma vez que a vivência de uma educação cidadã deve tomar o cotidiano como referência para analisá-lo., compreendê-lo e modificá-lo.[17]

Com a massificação da sociedade capitalista, aumento do convívio grupal imposto pela sociedade da telemática e da robótica, surgiu, na mesma ordem, a massificação das escolas, e é certa que essa massificação tornou latente a manifestação das desigualdades sociais, econômicas e culturais. A desigualdade e a exclusão geram a violência, sendo certo que, hodiernamente, a escola está absorvendo toda a violência do cotidiano da sociedade, deixando de ser um ambiente tranqüilo para o aprendizado e para a formação integral do cidadão.

Diante desse quadro real, urge priorizar política pública educacional voltada para o planejamento escolar envolvendo educação em Direitos Humanos,

[16] PEREIRA, Tânia da Silva, op. cit., p. 539.
[17] SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010, p.45.

somente ela despertará na criança e no jovem a consciência para uma formação cidadã e humana, onde o homem se torna o centro e fundamento para todas as ações humanas.

Mercê Romans[18] aponta que políticas públicas, planejamento, debate e discussão para um bom funcionamento do sistema educativo é singularmente importante para o desenvolvimento das sociedades. A educação deve buscar o desenvolvimento integral e harmônico da pessoa, e esse ideal, certamente, requer uma educação calcada em direitos humanos.

A educação em direitos humanos tem origem e fundamento no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que assim proclamou:

> A presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente essa Declaração, se esforcem, *através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades* (n.g.), e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Nessa esteira, a educação em direitos humanos deve ser compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;

d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação de violações.

[18] ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre:ARTMED, 2003, p. 26.

O comportamento violento é aprendido e exercido nas relações interpessoais, entretanto, há maneiras de ensinar o contrário, ou seja, comportamento não violento, ensinando a lidar com frustrações e com a raiva, ensinando habilidades para controle dos conflitos interpessoais e tratamento respeitoso em relação ao próximo. “Portanto, a violência pode ser desaprendida e a tolerância e solidariedade ensinadas.”[19]

Os valores educacionais, dentre eles, a tolerância, integram o preâmbulo da Convenção sobre Direitos da Criança, que assim dispõe: “Considerando que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade.”

Bobbio ensina que a tolerância tem como razão moral o respeito à pessoa alheia, e ligando o vocábulo à discriminação encara o problema da tolerância sob duas vertentes: a) tolerância de crenças e opiniões diversas, implicando um discurso sobre verdades contrapostas; b) tolerância para a diversidade física ou social, de cuja problemática surge o preconceito e a discriminação.[20] A tolerância “não é desejada porque socialmente útil ou politicamente eficaz, mas sim por ser um dever ético.”[21]

Podemos afirmar, dessa maneira, que a cultura da violência e da intolerância deve ser substituída pela cultura e educação em Direitos Humanos que levará à tolerância e respeito ao próximo, com o reconhecimento de uma sociedade baseada na dignidade humana e na cidadania.

A educação em Direitos Humanos e para a cidadania requer uma escola democratizante, comprometida com a capacitação dos indivíduos para serem autores e atores do projeto da sociedade em que vivem, com o ensino que busca a aceitação, tolerância e respeito ao próximo, tanto no aspecto da liberdade como em relação a outros direitos individuais, ensina a lutar na defesa dos direitos sociais e dos valores culturais e ambientais, a combater preconceitos e injustiças sociais.[22] Somente assim atingir-se-á o ideal da educação e da escola na formação cidadã.

Como atores sociais protagonistas da educação em Direito Humanos encontram-se as crianças e os adolescentes, seres em situação peculiar de

[19] FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência na escola e educar para a paz.** 2a. ed rev. e ampl. Campinas, SP: Verus Editora, 2005, p. 93.
[20] BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 207.
[21] Ibid., p. 212.
[22] TOURAINE, Alain. **Poderemos viver juntos?** Rio de Janeiro: Vozes, 1998, apud Aida Maria Monteiro Silva, op. cit., p. 47.

desenvolvimento e que dependem da educação para o desenvolvimento e formação plena, sendo certo que esta engloba a formação cidadã e em Direitos Humanos.

A educação em Direitos Humanos não envolve apenas transmissão de saberes e aprendizado que são recepcionados e reproduzidos pelos educando, envolve o diálogo, a cooperação, a solidariedade e atitudes de respeito e consideração à dignidade humana na dimensão individual e coletiva, permitindo uma visão do mundo e sua compreensão com base nos valores que devem nortear o convívio pacífico e harmônico.

3.1 Ações da Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo

Há iniciativas do Governo do Estado de São Paulo com o fim do enfrentamento das Violências nas Escolas e a consolidação de práticas com ênfase na Cultura de paz.

3.1.1 Programa Escola da Família

O Programa Escola da Família[23], veio ao encontro daquilo que sempre se almejou a integração da escola com a comunidade. Por meio do Decreto Estadual nº 48.781, de 7 de julho de 2004 , instituiu-se o programa como objetivo de desenvolver a cultura de paz no Estado de São Paulo e outras providências, e em seu artigo 1º traz a seguinte redação:

> Fica instituído o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, com o objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida.

Tal programa visa a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o fim de atrair os crianças, adolescentes e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, às ações sócioeducativas, para o fortalecimento da auto-estima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista.

Sob a coordenação de educadores encarregados pelo programa, parcerias com empresas e organizações não governamentais, e também com a participação de

[23] Programa Escola da Família – para acessar a todos os dados, legislação e documentos específicos acessar: http://www.educacao.sp.gov.br/escoladafamilia/sobre-programa

voluntários e jovens educadores universitários (bolsistas do Programa Bolsa Universidade), diversas comunidades com tal iniciativa a possibilidade de ter um espaço aberto para o lazer, o acesso a serviços públicos e o convívio fraterno. Com o desenvolvimento de atividades esportivas, culturais, sociais dentre outras, colaborando para a formação integral da pessoa.

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo,

> O programa atua em cerca de 2.300 unidades escolares em todo o Estado de São Paulo, principalmente em escolas que ficam em áreas socialmente vulneráveis. Em muitas dessas áreas, a escola é o único equipamento público disponível para a comunidade, centralizando atividades culturais e esportivas e reafirmando o caráter público de todos os equipamentos mantidos pelo Estado. Esse Programa também procura envolver os pais dos alunos nas atividades, promovendo a valorização da educação e da escola.As atividades do Programa Escola da Família se organizam em torno de quatro eixos: cultura, esporte, prevenção à saúde e geração de renda.[24]

O programa utiliza os espaços das escolas públicas estaduais para estimular a participação da comunidade, estimulando a cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade.

Desta feita, é importante para a consolidação da cultura de paz o e o desenvolvimento social junto às comunidades. Assim, de acordo com o Manual Diretivo 2014[25],

> Cada escola organiza as atividades dentro dos quatro eixos do Programa: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho.
>
> Em diversas regiões do Estado, as escolas públicas constituem o principal, ou, muitas vezes, o único equipamento público comunitário, especialmente nas localidades em que há pouca ou nenhuma opção de lazer e cultura.
>
> Os espaços escolares, normalmente ociosos aos finais de semana, passam a ser ocupados com atividades endereçadas à comunidade, favorecendo-lhe o direito de conquistar e fortalecer sua identidade. Assim, responsavelmente, essa comunidade, apropriando-se desses espaços, agrega ao seu cotidiano valores essenciais para a edificação de uma cultura participativa.

Verifica-se a amplitude do programa e sua abrangência nas comunidades, com os dados 2003-2013, trazidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no que considera:

[24] Disponível em<: http://www.educacao.sp.gov.br/escoladafamilia/sobre-programa>. Acesso em 17/02/2014
[25] Idem

> Hoje, milhares de universitários, de todo o Estado de São Paulo dedicam seus finais de semana ao Programa Escola da Família e, em contrapartida, têm seus estudos custeados por um programa de concessão de bolsas – o Programa Bolsa Universidade – realizado em convênio com instituições particulares de Ensino Superior.[26]

Sobre a participação popular, Daisy Rafaela afirma que,

> Para a garantia e tutela efetiva do ambiente escolar, pautado na cultura de paz é fundamental a cidadania participativa, fundada na solidariedade. Isto porque é dever da coletividade e do Poder Público somarem esforços para que as relações interpessoais se façam pautadas na paz.[27]

Considera-se, portanto, uma iniciativa relevante, por promover a atuação conjunta a fim de implantar a cultura de paz, não somente na escola, mas além, reverberando a cultura de paz pela sociedade, em todas as suas esferas.

3.3.2 Sistema de Proteção Escolar e os Professores-Mediadores

O Sistema de Proteção Escolar foi criado em 2009, por meio da RESOLUÇÃO nº19,de 12/02/2010, cujo artigo 1º traz:

> Art. 1º - Fica instituído o Sistema de Proteção Escolar, que coordenará o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar.

Assim, o sistema é compreendido pelo conjunto de ações coordenadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que visam promover um ambiente escolar saudável e seguro, propício à socialização dos alunos, por meio da prevenção de conflitos, da valorização do papel pedagógico da equipe escolar e do estímulo à participação dos alunos e sua integração à escola e à comunidade. As ações que integram o Sistema de Proteção Escolar reafirmam a escola como um espaço privilegiado para a construção da cidadania participativa e o pleno desenvolvimento humano.[28]

---

[26] Idem

[27] **Violências nas Escolas**: alternativas para a promoção da cultura de paz e efetividade dos direitos humanos. In Revista Direito & Paz, ano XV, nº 28. Lorena-SP: UNISAL. p. 493.

[28] Disponível em<: http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=supprot>. Acesso em 17/02/2014

Para ser um professor-mediador, os docentes da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo devem se inscrever para seleção, cujos editais que são abertos periodicamente. Os professores selecionados trabalham na mediação de conflitos no ambiente escolar, fazem a análise de fatores de vulnerabilidade para os estudantes, orientam as famílias, prescrevem atividades pedagógicas complementares e orientam alunos no estudo.[29]

O projeto de mediação integra o Sistema de Proteção Escolar, e visa proteger as escolas da rede estadual de fatores de risco e vulnerabilidade e aproximar a comunidade da escola.

Cada escola estadual poderá ter no máximo dois professores-mediadores por unidade, com atribuições específicas. Como se verifica na Resolução que implantou o sistema:

> Art. 7º - para implementar ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a unidade escolar poderá contar com até 2 docentes, aos quais serão atribuídas 24 (vinte e quatro) horas semanais, mantida para o readaptado a carga horária que já possui, para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário, que deverá, precipuamente:
>
> I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
>
> II - orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;
>
> III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;
>
> IV - orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;
>
> V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
>
> VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.
>
> (...)
>
> § 2º - Os docentes que desenvolverão as atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário serão capacitados e observarão, no desenvolvimento de suas atividades, metodologia de trabalho a ser definida por esta Pasta.

Os professores-mediadores tem a tarefa de trabalhar diretamente com a cultura de paz, adotando práticas para a solução pacífica de conflitos, sendo um mantenedor do diálogo, cordialidade, gentileza e promotor dos direitos humanos na escola.

[29] Idem

3.3.3 Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania

O Governo do Estado de São Paulo, em 2009, lançou o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania[30] que tem por objetivos a promoção da cultura de paz, prevenção de conflitos e também os procedimentos e ações a serem tomadas ante ao conflito ou não observância das leis.

O manual traz em sua primeira parte conceitos de paz, cultura de paz, cidadania, violências e crimes específicos. No item II apresenta "Quem é quem" descrevendo os papéis, do Promotor de Justiça, do Juiz, do Conselho tutelar, da Defensoria Pública e demais órgãos. Há ainda, orientações sobre o enfrentamento das violências nos itens III a VI.

Importante, a descrição de procedimentos, no item VII do manual que trata das notificações e encaminhamento quando há violência ou suspeita de alguma violação dos direitos. Observando-se as responsabilidades da escola e dos educadores ante a suspeita ou concretização de violência ou crime, apresenta itens temas como Boletim de Ocorrência e outras notificações.

As ações escolares preventivas da violência e promotoras da cultura de paz são tratadas no último item deste manual, destacamos o estímulo à introdução da temática da cultura de paz nas propostas pedagógicas, valorizando a diversidade e promovendo ações conjuntamente com a comunidade.

Vê-se o papel fundamental do Educador para a promoção dos Direitos Humanos. Isto porque, para Daisy Rafaela da Silva,

> A Educação está diretamente ligada à Paz pois, é com ela que se pode transformar a convivência em sociedade, fortalecer e preservar as identidades e saberes, como também promover os direitos humanos e alterar as rotas da violência, da desigualdade e injustiça sociocultural.(...)O educador tem, portanto, função social imprescindível para a formação e transformação da sociedade bem como a difusão e promoção dos Direitos humanos.[31]

O manual em comento integra um grupo de documentos disponibilizados aos educadores (diretores, coordenadores, professores-mediadores e professores) pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a fim de garantir o ambiente escolar sadio e pacífico. [32]

---

[30] Material de grande importância aos profissionais da educação, disponível na integra no site: http://www.educacao.sp.gov.br/spec/wp-content/uploads/2013/09/protecao_escolar_web.pdf

[31] Idem, p. 493-494.

[32] São disponibilizados on-line os Manuais: Normas Gerais de Conduta Escolar; Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, no Site: http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=manuoco

Considerações Finais

A educação, é fundamental para a inclusão e formação para a cidadania, e, assim sendo, reduz as conseqüências da desigualdade social, diante da igualdade de oportunidades.

Constituindo-se dever jurídico das escolas o estabelecimento de medidas e ações escolares antiviolências, para garantir e preservar um meio ambiente escolar sadio e equilibrado, competindo, em primeira ordem, ao Estado através de políticas públicas a criação e implementação dessas medidas e ações. Para isso, a educação em direitos humanos deve ser compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as múltiplas dimensões.

As ações do Governo do Estado de São Paulo com o fim do enfrentamento das Violências nas Escolas e a consolidação de práticas com ênfase na Cultura de paz adotou os programas: Programa Escola da Família; Sistema de Proteção Escolar e os Professores-Mediadores. E ainda, adotou o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania para a difusão de práticas e enfrentamento das violências e adoção da cultura de paz de modo transversal, na educação.

A educação em Direitos Humanos não envolve apenas transmissão de saberes e aprendizado que são recepcionados e reproduzidos pelos educandos, envolve o diálogo, a cooperação, a solidariedade e atitudes de respeito e consideração à dignidade humana na dimensão individual e coletiva, permitindo uma visão do mundo e sua compreensão com base nos valores que devem nortear o convívio pacífico e harmônico. As ações abraçadas pelo Governo do Estado de São Paulo devem ser conhecidas e reconhecidas pelo enfrentamento de um fenômeno social que muitos ainda insistem em não reconhecer e adotar políticas públicas específicas.

A escola deve ser considerada para além do local de transferência de saberes, deve proporcionar condições para o enfrentamento das adversidades de forma equilibrada, tanto sobre o aspecto pessoal, como social, familiar e profissional, e, assim sendo, deve ter por fim formação cidadã para o pleno exercício dos direitos civis e políticos e a convivência na solidariedade, na tolerância, na responsabilidade social e para a paz.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Violências nas escolas.** Brasília:UNESCO, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 207.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 4ª. edição. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1955, apud Marialice Foracchi et al. **Educação e Sociedade: Leituras de sociologia da educação.** 6ª. edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p.35.

ELIAS, João Roberto. **Direitos fundamentais da criança e do adolescente**. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 79.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, apud ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas.** UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME. Brasília, 2002**,** p.33.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência na escola e educar para a paz.** 2a. ed rev. e ampl. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

MACHADO, Martha de Toledo. **A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos.** Barueri,SP: Manole, 2003.

MARMLESTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais.** 3ª.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

MOREIRA, Orlando Rochadel. **Políticas Públicas e Direito à Educação.** Belo Horizonte: Fórum, 2007, p. 106.

NASCIMENTO, Grasiele Augusta Ferreira; ALKIMIN, Maria Aparecida. **Bullying nas escolas**: de acordo com o Código Civil e com o Estatuto da Criança e do Adolescente.Campinas-SP: Editora Alínea, 2012.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da criança e do adolescente – Uma proposta interdisciplinar.** 2ª. edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre:ARTMED, 2003, p. 26.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010, p.45.

SILVA, Daisy Rafaela da.**Violências nas Escolas**: alternativas para a promoção da cultura de paz e efetividade dos direitos humanos. In Revista Direito & Paz, ano XV, nº 28. Lorena-SP: UNISAL. p. 483-523.

SIQUEIRA JÚNIOR, Paulo Hamilton; OLIVEIRA, Miguel Augusto Machado de. **Direitos Humanos e Cidadania.** 2ª. ed .rev. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009, p. 243.

TOURAINE, Alain. **Poderemos viver juntos?** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MEMÓRIAS DO HORROR: QUANDO OS DIREITOS HUMANOS SÃO VIOLADOS[1]

João Ricardo Samartino NAZARO[2]
Angela Aparecida da Cruz DURAN[3]

INTRODUÇÃO

Há algumas décadas as políticas públicas sociais desenvolvidas no Brasil apontam para um esforço no sentido de melhorar a qualidade de vida da sociedade. Isto se dá por meio de inúmeras frentes de trabalho nas mais variadas áreas, concretizadas por meio de políticas públicas para esse avanço.

No campo do direito, as políticas públicas aliadas aos reclamos sociais ensejaram conquistas em termos de positivação de direitos humanos, cabendo, a partir daí às inúmeras instituições sociais, dentre as quais a educação formal, realizar o trabalho de informar, disseminar e inculcar essa cultura para os componentes da sociedade brasileira.

Nesse contexto o conhecimento da história de um povo, seus avanços e retrocessos em termos sociais, culturais e morais tem grande relevância para compreender as razões que tornaram a sociedade e as instituições como são.

As boas e más ações humanas sempre estiveram presentes no tecido social e influenciaram em todos os sentidos a cultura, o modo de agir e pensar das sociedades.

O desejo de conhecer uma realidade local e entender porque se age desta ou daquela maneira, visando obter uma ideia, ainda que panorâmica, para compreender esse espaço é tarefa necessária e importante para obter subsídios que possam auxiliar na tomada de decisões que possam inverter um quadro negativo ou ruim.

Assim, este estudo se enquadra no campo temático dos Direitos Humanos, mais especificamente no estudo das violações mais gravosas de Direitos Humanos ocorridas no Município de Paranaíba, região leste do Estado de Mato Grosso do Sul e também denominada de bolsão sul-mato-grossense, justamente porque se localiza estrategicamente na região Centro-Oeste brasileira.

O intuito da pesquisa é levantar as principais transgressões dos Direitos Humanos na região de Paranaíba, a partir das primeiras incursões dos fundadores, passando pelas

[1] Este trabalho faz parte dos primeiros resultados da pesquisa realizada dentro do Programa PIBIC/2013/2014 (Iniciação Científica), financiado pela FUNDECT- Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul.
[2] João Ricardo Samartino Nazaro é aluno do 2º. ano de graduação no Curso de Direito da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/U.U.de Paranaíba (MS).
[3] Angela Aparecida da Cruz Duran é graduada em Ciências Jurídicas e Sociais, Mestre em Educação pela UNESP e Doutora em Direito pela USP, professora efetiva dos cursos de Direito e Especialização em Direitos Humanos da UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/U.U.de Paranaíba (MS), orientadora deste estudo.

agressões praticadas contra os indígenas que foram mortos, expulsos ou escravizados nos primórdios da colonização, e contra os demais cidadãos que viveram na região até a década de 1970, contidas nos livros de história que já foram escritos sobre o Município. Neste trabalho o objetivo principal é apresentar os primeiros resultados da pesquisa.

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) quantificar o número de homicídios ocorridos descritos nos livros de história e b) identificar e quantificar os demais casos de violações de Direitos Humanos mais cruéis, tais como: torturas, agressões físicas e psicológicas, preconceito e discriminação e se possível explicitar as suas razões, também descritos nos livros históricos regionais.

Esse estudo está relacionado ao Projeto de Pesquisa intitulado Os Direitos Humanos em Paranaíba: um levantamento das principais violações no município, proposto pela Prof.Dra.Angela Aparecida da Cruz Duran, que objetiva constatar se realmente as violações de Direitos Humanos em Paranaíba aumentaram nos últimos anos, e em caso positivo, conhecer melhor esse contexto, investigar as possíveis razões para esse aumento de violações, identificar que tipos de violações, dentre as principais, as que mais ocorreram, dentre outras.

Cumpre-se então a necessidade de fornecer os primeiros dados e informações gerais sobre o objeto de estudo: a cidade de Paranaíba e seu atual contexto de respeito ou desrespeito aos principais direitos humanos.

1. SANTANA DO PARANAÍBA: o sertão dos Garcias

Paranaíba é um município sul-mato-grossense situado num importante ponto geográfico-comercial do Brasil, por ser divisa com três estados: São Paulo, Minas Gerais e Goiás.

A região onde a cidade de Paranaíba se localiza é conhecida como bolsão sul-mato-grossense[4], e foi habitada, no período anterior à colonização, por indígenas da etnia Caiapó.

A cidade foi rota de apoio logístico durante a Guerra do Paraguai, pela sua localização privilegiada, que facilita o acesso.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 a população paranaibense era de 40.192 habitantes, dos quais 35.753 vivem na área urbana e apenas 4.438 na rural, com 37 escolas de ensino fundamental e médio e quatro instituições de ensino superior.

[4] "[…] área que compreende os municípios da margem esquerda do rio Pardo, de Selvíria a Costa Rica, desmembrados do município pioneiro de Santana do Paranaíba." In: ARAÚJO, Reginaldo Alves. Revista da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras. 2005. Disponível em: http://www.acletrasms.com.br/revistas/Revista%209.pdf. Acesso em: 15 jan. 2014.

A região foi primeiramente colonizada no século XVIII pelas famílias Garcia e Leal, vindas das províncias de São Paulo e Minas Gerais, em razão de disputas familiares e partidárias que as levaram a buscar refugio e estabilidade em novas terras até então desabitadas por povos não indígenas. Conforme Gomes (1969, p.5)

> Segundo a tradição, é ao Capitão José Garcia Leal que cabe a primazia, nesse sentido. Filho de Minas Gerais, desgostoso do lugar em que residia," por perseguições de estreito partidarismo", conforme escreve Estevão de Mendonça, abandonou a sua terra e, procurando o sertão, veio explorar as regiões, então desertas, entre o Sucuriú, Paraná e Aporé. Satisfeito com o que encontrara, tomou posse do vale do rio Santana e, assentado a sua residência à margem deste rio, a uma légua mais ou menos, da atual cidade de Paranaíba, foi em busca de seus irmãos Januário, Pedro e Joaquim.

Com a fixação destas famílias na região, surgiu a necessidade de manter relações comercias com as cidades mais próximas, buscando escoar a produção agrícola e agropecuária, e também para aquisição de bens de consumo que não podiam ser obtidos no local. Até então, estas viagens eram muito dificultosas e longas, a partir daí começaram a viajar para a região do Triangulo Mineiro, onde, conforme Gomes (1969, p.6), era feita uma propaganda positiva da região para atrair novos moradores, o que logo resultou no aumento populacional da região.

Houve um crescimento significativo da população local, não só das famílias principais, como também dos escravos trazidos na época, e indígenas escravizados.

Até então, o único problema em relação à violência na região era a presença de tribos indígenas que lutavam contra a constante expansão territorial das famílias paulistas e mineiras, mas estas disputas eram extremamente desiguais devido ao poderio bélico dos não indígenas sobre os indígenas, que foram mortos, expulsos ou escravizados pelos colonizadores. As relações sociais entre as famílias permaneceram calmas até a morte do primeiro líder da região. Gomes (1969, p.11) afirma que após o falecimento de Manoel Garcia da Silveira desencadeou-se uma série de conflitos na região, pela falta de um líder influente que mantivesse a paz, a partir disto iniciam-se as chamadas "revoluções".

Estas revoluções foram disputas armadas entre famílias detentoras do poder regional, que tinham conflitos de interesses políticos e territoriais, o que resultou num grande derramamento de sangue e extermínio de famílias inteiras.

Esta rica história da região, como da cidade de Paranaíba, foi tema de livros publicados, como: **Santana do Paranaíba**, de Hidelbrando Campestrini. Entretanto, ainda há muito a se estudar em relação aos fatos ocorridos nesta região, com um olhar mais crítico em relação às grandes violações de Direitos Humanos ocorridas no Município. No processo narrativo da história de Paranaíba observa-se um discurso tão elogioso às famílias

tradicionais que tais violações, por vezes passam despercebidas. Por mais superficial que estes relatos sejam, observa-se a descrição de inúmeras ocorrências que se constituem violações de direitos humanos, a maioria retratando violências físicas, homicídios e escravidão em escala significativa.

A própria forma como a região foi ocupada, por meio do apossamento do território pertencente aos indígenas Caiapós, já foi uma violação, pois eles, os indígenas, pelo instituto do indigenato[5], tinham o direito de viver sobre tais terras, contudo, foram expulsos, mortos ou escravizados.

É necessário que haja o registro histórico do município para preservar a identidade cultural da população que alí habita. A perca desta cultura resulta na dificuldade de constituir-se como cidadão de direitos e em manter os valores sociais defendidos pelos antepassados, com uma visão critica e humana.

Os documentos que possibilitam o conhecimento acerca da própria história de determinado local, quando existem, devem estar disponíveis à população para que esta busque as informações que lhe são de interesse. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), no Art. 5º, inciso XIV assegura a todos os cidadãos o direito de buscar as fontes necessárias para a compreensão do contexto histórico do local de interesse.

A análise histórica de Paranaíba demonstra alguns dos fatores determinantes da violência atual no município. Pelo entendimento de toda uma trajetória de violência na história da região, como por exemplo, a sobreposição dos interesses pessoais, financeiros e políticos de famílias mandatárias sobre bens que não estão disponíveis, como a vida e liberdade dos indígenas que lá habitavam, como também a percepção de uma cultura coronelista resultante desta época, e que prevalece até a contemporaneidade, engessada no modo de vida da população, pode-se afirmar, conforme Bourdieu (2012, p.10-11) que ali vigora de forma imperceptível a "olho nu" um poder simbólico, que é forte justamente por não ser percebido e atua sem barreiras, tido como questões inerentes ao modo de vida da sociedade.

[5]"Direito congênito e primário dos indígenas sobre suas terras, independentemente de título ou reconhecimento formal, estabelecido no sistema legal brasileiro pela Lei nº 601/1850, e previsto nas Constituições de 1934, 1937, 1946 e Emenda de 1969, e 1988." In: SANTOS FILHO, Roberto Lemos dos Santos. STF reafirma o Indigenato e dá efetividade à Constituição. **Consultor jurídico**, maio de 2012. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2012-mai-04/roberto-lemos-stf-reafirma-indigenato-efetividade-constituicao>. Acesso em: 11 abr. 2013.

No artigo intitulado Direitos Humanos e povos indígenas no Brasil, In: **Direitos Humanos**: percepções da opinião pública[6], ao tratar da questão indígena relacionada com Direitos Humanos, Meira e Pankararu (2010, p. 131) explicam que:

> Os dados da pesquisa realizada pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH), divulgados neste livro, revelam que a sociedade brasileira faz pouca associação entre os temas de direitos indígenas, direitos humanos e cidadania. Também mostram a quase ausência de conhecimento do público em geral de que os direitos indígenas estão preconizados na Constituição Federal e em legislação infraconstitucional

Isto evidencia que a falta de informação acerca desses direitos é uma problemática nacional, e como solução cabível, é necessária a conscientização populacional, para que haja um entendimento e consequentemente a busca desses direitos, na busca constante de educar para os direitos humanos, conscientizar e desenvolver um diálogo pertinente aos direitos desses povos aviltados no contexto atual.

A prática do coronelismo no Estado do Mato Grosso, antes da separação que resultou no surgimento do Mato Grosso do Sul, foi grandemente exercitada na história do município de Paranaíba, e até hoje há resquícios dessa época na cultura local. Naquele tempo, foram muitas as violações de Direitos Humanos, quando havia uma política baseada em conflitos armados, banditismo, exploração e violência, Corrêa (1995, p. 27) diz que:

> A sociedade mato-grossense caracterizou-se desde os seus primórdios, de maneira praticamente generalizada, por relações de violência. Isto se explicou em função de uma série de fatores que envolveram todo o seu processo de ocupação desde os primeiros contatos com a terra (implicando na luta contra a natureza, com os seus primitivos habitantes e com os súditos espanhóis), até a exploração e o povoamento dos seus núcleos mineradores. A violência como um componente inerente às bases dessa sociedade refletiu-se também de maneira clara e intensa na esfera da política mato-grossense como uma herança da estrutura de dominação colonial que se estendeu até meados do século XIX.

Percebe-se um enorme desrespeito aos direitos dos indígenas que habitaram a região, que foram dizimados e esquecidos após o processo de colonização e povoação não indígena, com grandes violações de direitos mascaradas entre nomes influentes que predominaram por muitos anos na política local e regional.

Atualmente, pode-se afirmar que o problema da violência na cidade de Paranaíba ainda persiste, assim como nos antecedentes históricos da cidade, continua vivo no cotidiano do município. Os jovens paranaibenses, em especial os de baixa renda, são um

[6] MEIRA, Marcio Augusto Freitas e PANKARARU, Paulo. Direitos Humanos e povos indígenas no Brasil In: VENTURI, Gustavo (Org.). **Direitos Humanos**: percepções da opinião pública. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010,p.131.

dos principais alvos desta violência, por não terem acesso à educação devida, em junção com a falta de estrutura familiar, se veem sem qualquer expectativa de futuro, e consequentemente, acabam tendo contato com as drogas e outras ilicitudes. E em decorrência disto cria-se um problema ainda maior, pois esse jovem que não teve educação, assistência familiar, foi marginalizado, e envolve-se com as drogas dentre outras coisas, acaba viciando-se e passa a praticar crimes em busca de dinheiro para manter o vício.

Durante todo o ano de 2011, conforme Faquineti (2012, p. 31), foram instaurados 536 (quinhentos e trinta e seis) Inquéritos Policiais, dois quais, 272 (duzentos e setenta e dois) são autos de apuração infracional, portanto envolvendo jovens. Isso demonstra que a participação juvenil em crimes está deixando de ser eventual e coadjuvante para passar a competir diretamente com a criminalidade adulta. Tal conclusão vem corroborada pelo número de autos de infração já instaurados no corrente ano (2013), 220 (duzentos e vinte) até o mês de setembro, o que evidencia um substancial aumento da criminalidade juvenil (FAQUINETI, 2012, p.31).

Para solucionar esta questão, seria necessária a atuação do governo municipal em busca de melhorias do sistema educacional, da assistência social a essas famílias que vivem na miséria e a fortificação ao combate do tráfico de entorpecentes na região de Paranaíba.

O direito à educação é um direito social fundamental e está previsto na Constituição Federal de 1988 no art 6º c/c art. 205 CF/88. O principal objetivo da Educação é propiciar o pleno desenvolvimento da pessoa humana visando sua emancipação, sua formação cidadã. Como dito por Arendt (1998), o primeiro direito humano é o direito a ter direitos, pois apenas este garante que os demais sejam garantidos e defendidos, sendo que para isto faz-se necessário a educação e a informação.

Assim, percebe-se que as violações de Direitos Humanos em Paranaíba são históricas e apenas mudaram sua face, revelam indícios de insuficiências sociais que resultam na inobservância de direitos tidos como fundamentais para a dignidade da pessoa humana, e seu pleno desenvolvimento. Mudou-se o contexto e os agentes, mas permanecem preocupantes evidencias que constituem violações de Direitos Humanos.

2. DIREITOS HUMANOS: avanço para a humanidade

Conforme Evaristo (2008, p.7), os direitos humanos são aqueles que tratam essencialmente da vida e dignidade humana, como também o respeito à personalidade do individuo e igualdade, liberdade física e de pensamento. Ou seja, todos aqueles direitos que

garantem que o ser humano viva de forma justa e feliz, sem sentir-se oprimido, excluído ou aviltado perante a sociedade, seja pela minoria detentora do poder ou a maioria.

A observância desses direitos é de extrema importância para a vida em sociedade, para que as desigualdades e injustiças não tornem o convívio social insustentável.

A busca desses direitos vem desde os tempos remotos da história humana, como o famoso exemplo da peça grega Antígona, em que se levanta a questão tradicional da família velar o corpo dos seus entes queridos, sobreposto ao exercício do poder soberano, sendo esta uma das primeiras questões abordadas em relação à dignidade da pessoa humana, com a corrente naturalista. Isto demonstra que sempre houve a indignação humana perante as injustiças e desrespeito dos direitos humanos.

Apesar da preocupação latente acerca desses direitos, levou-se muito tempo para que fossem declarados em âmbito mundial, como ocorreu com vários documentos internacionais e finalmente, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, outorgada em 1948 (DUDH/48), com princípios decorrentes das revoluções ocorridas no mundo contra governos tiranos e autoritários. Foram necessários vinte e cinco séculos para que a primeira organização internacional a englobar a quase-totalidade dos povos da Terra proclamasse, na abertura de uma Declaração Universal de Direitos Humanos, que "todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos".

As constituições atuais, inclusive a Constituição da Republica Federativa do Brasil, estão impregnadas dos princípios presentes naquela declaração, sendo que a maioria deles são cláusulas pétreas, como o direito à vida e à liberdade, base norteadora da maioria dos institutos jurídicos na atualidade.

Para que houvesse a implantação desses direitos constitucionalmente, foram necessárias muitas lutas políticas até chegar-se ao contexto atual. Contudo, como posto por Bobbio (2004, p.43), o problema atual não é justificar ou implementar esses direitos nos códigos vigentes, mas sim, fazer com que esses sejam efetivados, respeitados e disseminados para todos aqueles que necessitam ser protegidos e resguardados no âmbito jurídico e social, com ênfase nos grupos das minorias que por vezes não tem esses direitos respeitados, muitas vezes pela falta de conhecimento adequado para que haja uma auto tutela no sentido de conhecer os próprios direitos e assim, fazê-los respeitados.

Isto se dá pela informação e educação, sendo que caso não haja a observância desses, não é possível ter os demais direitos respeitados, já que não há conhecimento acerca dos próprios direitos.

O caminho até chegar-se às constituições atuais foi longo, antes que isto ocorresse, houve grandes batalhas contra governos absolutos que não respeitavam quaisquer direitos a não ser os de interesse próprio ou de grupos elitizados. O primeiro documento que mostra

essa luta foi a Carta Magna assinada pelo rei João Sem-Terra em 1215, na qual o rei se destituía de poderes absolutos e passava a respeitar os termos prescritos no documento, mas foram necessários 733 anos até que se chega-se à Declaração de 1948.

A Carta Magna de 1215, conforme Comparato (2003, p.48), foi a "pedra angular da democracia moderna", inovando a percepção até então defendida do poder absoluto do rei sobre quaisquer interesses contrários ao governo do soberano.

> [...] Aí está a pedra angular para a construção da democracia moderna: o poder dos governantes passa a ser limitado, não apenas por normas superiores, fundadas no costume ou na religião, mas também por direitos subjetivos dos governados. Se no início do século XIII os governados ainda não constituíam uma unidade homogênea - o povo da teoria democrática – eles tendiam a sê-lo, por força do movimento histórico lembrado acima. Aliás, a declaração final da primeira cláusula, segundo a qual o rei e seus descendentes garantiriam para sempre, a todos os homens livres do reino, as liberdades a seguir enumeradas, representou o primeiro passo para a superação oficial das divisões estamentais, pois o que conta doravante é, fundamentalmente, o ´status libertatis´, independentemente de qualquer outra condição pessoal.

Outra importante conquista histórica foi a criação da Lei de Habeas-Corpus[7], na Inglaterra em 1679, que serviu também como força limitante do Estado forte, e passou a garantir que ninguém fosse preso sem ser submetido ao processo criminal vigente, os governantes não poderiam mais reprimir os opositores do governo como faziam livremente, e tamanha foi a repercussão deste fato, que este recurso é usado ainda hoje no sistema legal brasileiro e em muitos outros em âmbito mundial.

Já em 1689, surgiu outro importante marco histórico na lutas por direitos, a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*), na Inglaterra, que, conforme Comparato (2003, p.56):

> Promulgado exatamente um século antes da Revolução Francesa, o *Bill of Rights* pôs fim, pela primeira vez, desde o seu surgimento na Europa renascentista, ao regime de monarquia absoluta, no qual todo poder emana do rei e em seu nome é exercido.

Esta declaração garantiu que o monarca, representante do Estado forte, não poderia mais agir livremente, e suas ações seriam avaliadas pelo parlamento, similar ao que ocorre atualmente, e marcou a teoria da divisão dos poderes que garante uma maior justiça na tomada de decisões em âmbito Estatal.

> Embora não sendo uma declaração de direitos humanos, nos moldes das que viriam a ser aprovadas cem anos depois nos Estados Unidos e na

[7] O habeas-corpus já existia na Inglaterra, desde há vários séculos (mesmo antes da _Magna _Carta), como mandado judicial (_writ) em caso de prisão arbitrária. Mas a sua eficácia como remédio jurídico era muito reduzida, em razão da inexistência de adequadas regras processuais. (COMPARATO. ,op. cit, p.53).

> França, o Bill of Rights criava, com a divisão de poderes, aquilo que a doutrina constitucionalista alemã do século XX viria denominar, sugestivamente, uma garantia institucional, isto é, uma forma de organização do Estado cuja função, em última análise, é proteger os direitos fundamentais da pessoa humana. (COMPARATO, p. 46)

Outros marcos históricos nas conquistas dos Direitos Humanos foram: a Declaração de Independência[8] e a Constituição dos Estados Unidos da America do Norte, até então colônia britânica, que foi, como dito por Comparato (2003, p. 59): " [...] o ato inaugural da democracia moderna, combinando, sob o regime constitucional, a representação popular com a limitação de poderes governamentais e o respeito aos direitos humanos".

Esta declaração de direitos e constituição passou a garantir uma igualdade de direitos, independentemente da classe socioeconômica, garantindo a possibilidade dos cidadãos buscarem aquilo que for de interesse pessoal e proteção do interesse público, com garantias estatais previstas nas respectivas constituições.

A Revolução[9] Francesa (1789-1799) foi de grande importância histórica na luta por direitos, pois foi quando a burguesia, que era submetida ao poder soberano absoluto, passou a lutar por seus direitos e tomou o poder para não ser mais prejudicada pelas vaidades do monarca, e foi um marco mundial que influenciou muitas ações posteriores, como também a própria DUDH/48. O poder, antes na "mão do rei", passou a ser exercido pela burguesia, economicamente forte, mas que não tinha garantias políticas anteriormente.

Após séculos de lutas, conflitos e avanços na busca dos Direitos Humanos foi criada, finalmente, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, que foi, conforme Comparato (2003, p. 90):

> [...] por assim dizer, o atestado de óbito do Ancien Régime, constituído pela monarquia absoluta e pelos privilégios feudais, e, neste sentido, volta-se claramente para o passado. Mas o caráter abstrato e geral das fórmulas empregadas, algumas delas lapidares, tornou a Declaração de 1789, daí em diante, uma espécie de carta geográfica fundamental para a navegação política nos mares do futuro, uma referência indispensável a todo projeto de constitucionalização dos povos.

Esta declaração serviu de base para as declarações, pactos e convenções vindouras, tornando-se uma fonte de princípios em relação ao respeito da dignidade do homem e sua liberdade em relação aos governos totalitários.

---

[8] A independência das antigas treze colônias britânicas da América do Norte, em 1776, reunidas primeiro sob a forma de uma confederação e constituídas em seguida em Estado federal, em 1787 [...] (COMPARATO. op. cit. p.59).

[9] Revolutio, em latim, é o ato ou efeito de _revolvere (_volvere significa volver ou girar, com o prefixo re indicando repetição), no sentido literal de rodar para trás e no figurativo de volver ao ponto de partida, ou de relembrar-se. Copérnico, na obra famosa de 1543, com a qual lançou as bases do sistema heliocêntrico (_De _revolutionibus _orbium _coelestium), usou o substantivo para designar o movimento cíclico e necessário dos astros, notadamente o movimento orbital dos planetas em torno do sol (COMPARATO, op. cit. p. 77).

Os países que adotaram as constituições como lei principal incorporaram muitos dos princípios presentes na DUDH/48 como ponto norteador do ordenamento jurídico. Mesmo havendo particularidades, estes preceitos passaram a ser um meio de defender-se dos regimes autoritários e controladores.

Esta declaração foi criada após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) que promulgou a declaração assinada pelos países membros e cujo principal objetivo é regular e intervir em casos onde estes direitos sejam violados. Esta declaração serviu de base para a constituição vigente no Brasil, e preveem os princípios fundamentais da dignidade da pessoa humana.

Os direitos humanos declarados na DUDH/48 são denominados direitos fundamentais nas constituições e no Brasil eles figuram principalmente no Art.5º. da CF/88.

2.1 As dimensões dos Direitos Humanos

Para estudo teórico, os Direitos Humanos (DH) são divididos em dimensões, que também já foram denominadas de gerações, contudo, conforme Bobbio (2004), não cabe usar o termo geração para classificar os Direitos Humanos, pois estes não são geracionais, um não depende do outro para existir, mas são sim, dimensionais, pois se sobrepõem. Isto se dá pelo fato dos princípios que regem estes direitos serem dicotômicos, não sendo possível usar o mesmo fundamento que defende o direito à vida, para defender o direito à liberdade, por exemplo. Bobbio (2004, p. 38) diz que:

> "[...] os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente. O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc."

Os direitos humanos de primeira dimensão são conhecidos como direitos políticos e civis, dentro deles estão: "[...] o direitos à vida, à liberdade, a propriedade, à igualdade formal as liberdades de expressão coletiva, os direitos de participação política […]" [10]. Conforme Lafer (1988, p.126):

> Os direitos humanos de primeira geração são resultantes, principalmente, da Declaração Francesa dos direitos do Homem e do Cidadão e da Constituição dos Estados Unidos da América de 1787, que surgiram após o confronto entre governados e governantes, é

[10] MARRONI, Fernanda. **Quais são as dimensões de direitos fundamentais?** Disponível em: <http://ww3.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20110621154249 15&mode=print> Acesso em: 15 jan. 2013.

> dizer, da insatisfação daqueles com a realidade política, econômica e social de sua época, e que resultou nessas afirmações dos direitos de indivíduos em face do poder soberano do Estado absolutista

Já os D.H de segunda dimensão[11], conforme Marroni (2011) tratam dos direitos econômicos, sociais e culturais, das obrigações do estado para com o cidadão em relação ao trabalho, desenvolvimento cultural, saúde e lazer.

Os de terceira dimensão são conhecidos como os direitos de solidariedade, ou seja, de ajuda mutua no convívio em sociedade, para proteção dos interesses em comum aos membros desta, dentro desta dimensão, como posto por Sarlet (2002, p.53), está o direito à paz, à autodeterminação dos povos, ao meio ambiente, qualidade de vida, a utilização e conservação do patrimônio histórico e cultura e o direito à comunicação.

Os direitos de quarta e quinta dimensão são os mais recentes, surgidos em sua maioria com a chegada do séc. XXI, no mundo conhecido como “pós-moderno”, o grande avanço tecnológico fez surgir novas situações que necessitam de regulamentação como, por exemplo: o uso de embriões para obtenção de células-tronco. Conforme Marroni (2011, apud SARLET, 2002, p.53) coloca-se os de quarta dimensão como os relacionados a avanços genéticos, e os de quinta, cibernéticos.

Ao se observar a linha do avanço dos direitos humanos no mundo, percebe-se uma relação entre eles e a divisão dos mesmos em dimensões pelo corrente processo histórico da humanidade. As primeiras conquistas estão relacionadas ao direito à vida e liberdade, que são os presentes na primeira dimensão de D.H, os de segunda dimensão que são os direitos econômicos, sociais e culturais, podem ser relacionados com as conquistas burguesas durante o iluminismo. E assim sucessivamente, percebe-se uma congruência entre a evolução destes direitos e da sociedade na qual são implantados, o que demonstra claramente que o direito segue os parâmetros nos quais a sociedade em que irá vigorar se encontra.

3. DIREITO À MEMÓRIA: o homem e sua história

O conhecimento da história de um povo é uma das maiores defesa para que não se repita os horrores um dia ocorridos. A memória serve como medida para satisfazer aqueles que foram prejudicados e garantir a não repetição dos fatos inaceitáveis para a sociedade humana.

[11] De segunda geração, são, pois, os direitos ao trabalho, à saúde, à educação, dentre outros, cujo sujeito passivo é o Estado, que tem o dever de realizar prestações positivas aos seus titulares, os cidadãos, em oposição à posição passiva que se reclamava quando da reivindicação dos direitos de primeira geração (LAFER, 1988, op. cit. p. 127).

Um povo com memória é muito mais apto a defender-se dos malefícios de poderes opressores, pois conhecem os meios e estratégias para realizá-los e por conseguinte, para evitá-los. E também reconhecem os sintomas de quando algo está errado, ou pode vir a ser prejudicial à sociedade onde se vive, seja em escala regional ou até mesmo internacional, com a perspectiva de que a melhor forma para se solucionar conflitos é antevendo-os.

É no contexto da terceira dimensão de D.H que se encontra o direito à Memória[12] como um direito humano fundamental, pois, para se viver o presente e preparar-se para o futuro é necessário compreender o passado de forma clara, e assim, evitar que antigos erros se repitam, principalmente quando se trata dos Direitos Humanos Fundamentais, pois quando violados, dificilmente são ressarcidos, por compreenderem aspectos muito importantes para à vida humana.

No âmbito constitucional, o direito à memória pertence ao ramo dos Direitos Coletivos, que tratam dos direitos à informação, liberdade de expressão coletiva, representação coletiva, participação, consumidores, reunião e associação. E conforme Silva (2003, p.194)

> Houve propostas, na Constituinte, de abrir-se um capítulo próprio para os direitos coletivos. Nele seriam incluídos direitos tais como o de acesso à terra urbana e rural, para nela trabalhar e morar, o de acesso de todos ao trabalho, o direito a transporte coletivo, à energia, ao saneamento básico, o direito ao meio ambiente sadio, o direito à melhoria da qualidade de vida, o direito à preservação da paisagem e da identidade histórica e cultural da coletividade [...]

A preocupação com o direito à memória está presente também no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH–3), vigente no Brasil. Sendo para isto colocado o Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade, que trata do "Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado", Preservação da memória histórica e construção pública da verdade" e "Modernização da legislação relacionada com a promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia". Isto demonstra a preocupação do governo em relação a este direito, principalmente em

[12] "Em primeiro lugar, a memória é coletiva. Mesmo as recordações mais intimas de um indivíduo só são possíveis nos enquadramentos superpostos dados pelos grupos de referência a que esse indivíduo pretence, pela tradição em que se inscreve e pela linguagem em que o faz humano. Além disso, a memória não é um passivo retorno de um passado intacto, mas um processo de reconstrução deste passado, feito a partir de elementos e interesses do presente. Em terceiro lugar, a memória é um processo ativo de evocação do passado, um trabalho posto em marcha voluntáriamente e, nesse sentido, diferencia-se da reminiscencia. Por fim, a memória pressupõe a seleção de determinados conteúdos e a supressão de outros tantos, o que confere ao trabalho da memória uma tensão adicional e põe em evidência a importância do recalcamento na manutenção de uma cultura". In: MARANHÃO, Bernardo Costa Couto. **Notas sobre o direito e a Memória.** Disponível em: <http://www.mcampos.br/centroextensao/nex/programalibertas/publicacoes/Bernardo%20Maranhao.pdf >. Acesso em: 18 jan. 2013.

relação aos acontecimentos referentes a ultima ditadura militares ocorrida no Brasil, que é tema de inúmeros estudos e trabalhos em relação à memória.

Entretanto, não se pode apenas priorizar os acontecimentos ditatoriais, da mesma forma que isto deixou sequelas na sociedade atual, preocupa-se também com o período da colonização e o chamado coronelismo, os quais, mesmo não tendo tanto impacto social, na atualidade, em contextos mais desenvolvidos, por serem mais antigos, têm grandes reflexos no contexto atual, mesmo com o tempo significativo que passou desde essas épocas. Problemas muitas vezes esquecidos e que não receberam o devido tratamento por parte do Estado, trazem sequelas enormes para o atual contexto social.

É certo que a perda do passado é hoje um grande problema na sociedade, seja num contexto recente, como a história da ditadura no Brasil, ou a própria colonização brasileira. Ao estudar os aspectos da necessidade da história para a sociedade, Oliveira (2011, p.34) afirma que:

> A construção da história em nosso país tem sido empreendida pelo discurso oficial. Recorremos ao pensamento da filósofa judaico-alemã Hannah Arendt, para quem uma perda só pode ser reparada quando dela se contar uma história. A ação política só é livre nos momentos em que os homens podem narrar seus feitos e compartilhar com o mundo.

No decorrer do processo histórico, é natural que parte dele seja esquecido, contudo, quando há a possibilidade de buscar informações relevantes para a consolidação de uma cultura social, deve-se reconstruí-lo.

Mezarobba (2009, p.12) diz que "[…] não faz parte da tradição política brasileira acertar contas com o passado. Todas as transições do período republicano foram marcadas por anistias generalizadas e pelo esquecimento." Contudo, dados importantes podem ser coletados e usados para solucionar problemas do presente, como questões relacionadas à violência. O abandono desta memória, é a aceitação das atrocidades do passado, como foi posto por Silva Filho (2009, p.126): "A indiferença é praticamente uma cumplicidade.". O autor diz ainda que:

> [...] o resgate da dignidade humana passa, antes de tudo, pela memória, por um direcionamento da ação que esteja comprometido com o conhecimento do passado de dor, enfim, por uma história dos excluídos e dos vencidos, que possa redimir a humanidade da sua fria indiferença e prevenir a ação política de continuar azeitando a máquina do progresso em sua inclemência.

Mesmo com o grande tempo decorrido, muitas vezes tem-se dificuldade em estabelecer respostas claras para os questionamentos em relação à determinada situação

ou acontecimento. Soares (2010, p.250) salienta que não se trata da complexidade das questões levantadas, mas sim, da falta de interesse entre pesquisadores sobre o assunto.

A busca para estas questões é de fundamental importância, pois é preciso estudar os alicerces fundadores da sociedade para sustentar a atualidade, numa sociedade cada vez mais dinâmica, em que muitos valores passam a ser esquecidos.

A reconstrução da memória de um povo torna possível reviver e criar novas formas de pensar, fortalecer a cultura e conectar o passado ao presente com a finalidade de tornar o futuro melhor. Fabri (2009, p.166) salienta que:

> O acontecimento histórico se transforma em evento fundador. Não enquanto acontecimento sobre-humano, não como história de figuras míticas e exemplares, mas sim como drama de pessoas, povos e culturas que sofreram perseguições, escravidão e morticínio. O rosto do outro, princípio da filosofia segundo Levinas, é também o rosto de todos aqueles que nos precederam e lutaram para se libertar da escravidão e da injustiça.

Em síntese, ignorar a necessidade da busca e aprimoramento da memória, seja ela historiográfica ou cultural é aceitar os atos brutais cometidos por governos tiranos que não demonstravam qualquer interesse em respeitar os Direitos Humanos fundamentais que são essenciais para a manutenção da sociedade. E esquecer isto é compactuar com os violadores e desrespeitar aqueles que perderam sua vida, lar e dignidade.

O cuidado em buscar esta história é necessário para que mostre os diversos ângulos possíveis, para que nenhum lado seja oprimido, e garanta que os contemporâneos não permitam que os erros do passado voltem a ser presente no cotidiano das pessoas, é necessário “[...] ter a possibilidade de ler a página antes de virá-la” (BARBOSA, 2009, p.55-67).

4.VIOLÊNCIA: o lado desumano do humano

A questão da violência abrange todo o contexto histórico-social e também a atualidade brasileira. O Brasil é um país com índice alarmante de violência, seja ela urbana, rural, física, psicológica ou até mesmo virtual. A segurança pública é uma das maiores preocupações da sociedade brasileira contemporânea. O que demonstra a insuficiência dos órgãos que cuidam da segurança pública e a necessidade da busca de soluções, com a participação de todos, por tratar-se de um assunto de interesse público.

Aurélio (2004) define violência como uso da força, coação, constrangimento. No Brasil ela é advinda de um processo histórico que vem desde a colonização exploratória,

escravista e mercantilista, o coronelismo e as oligarquias que predominaram durante muitos anos no território brasileiro e deixaram profundos vestígios no *modus vivendi* da população.

Onde entra o período do coronelismo, no qual pessoas incumbidas de poder armado local, dominavam regiões de forma totalitária, em razão da ineficácia estatal que não conseguia assegurar um governo geral para toda a extensão territorial brasileira. Deixando assim, muitos povos à deriva, sem qualquer proteção ou garantia de direitos, além do que era determinado pelo mandonismo.

Há algumas décadas, a violência deixou de ser considerada uma questão lateral na dinâmica da vida contemporânea, para ser considerada como um problema de decretação de um alarmante estado de instabilidade e descontentamento geral da sociedade. Nota-se, portanto, que hoje há uma intensa disseminação da cultura da violência, cuja banalização se faz presente para tornar-se um mecanismo de adaptação do convívio social, estando presente de forma simbólica na sociedade.

A questão da violência está incorporada à sociedade de forma muitas vezes imperceptível, quando se retoma o reflexo do contexto histórico marcado por governos ineficazes e autoritários. Há a preocupação com os resquícios destes períodos na sociedade atual, que conforme Bourdieu (2012, p.8), estruturam um poder simbólico que está presente e atuante no contexto social, e ganha força justamente por não ser percebido, tendo se vinculado nos períodos em que a violência predominava como forma de controle social.

Desse modo, a sociedade convive com ela diariamente, como se fizesse parte da rotina, deixando de ser, como antes era considerada, algo extraordinário, cujo acontecimento era presenciado em situações isoladas que interrompia a normalidade cotidiana.

Entre as diversas causas da violência, destacam-se as associadas a problemas sociais como miséria, fome, desemprego, a de esfera pública como o despreparo da polícia, a ineficiência desta no combate ao crime e a corrupção de autoridades políticas, bem como, o sistema prisional caótico. Ressalta-se, ainda, a desigualdade social que põe grande parcela da população a margem dos direitos básicos, como a saúde, moradia, segurança e educação de qualidade, enquanto que uma minoria detém a riqueza do país. Além disso, um Estado ineficiente e sem programas de políticas públicas de segurança, contribui para aumentar a sensação de injustiça e impunidade, que é, talvez, a principal causa da violência.

A solução para a questão da violência no Brasil envolve os mais diversos setores da sociedade que abrange: a segurança pública, um judiciário eficiente que cumpra a demanda, com urgência, profundidade e extensão; a melhoria do sistema educacional; do sistema de saúde; do habitacional; que forneça oportunidades de emprego; a um trabalho

digno, dentre outros fatores. Requer, principalmente, uma grande mudança nas políticas públicas e uma participação maior da sociedade nas discussões e soluções desse problema de abrangência nacional, mas para isso, deve-se conhecer bem o contexto do local.

O estudo em questão tem grande relevância por afetar a sociedade brasileira pelo fato de que a violência tem se tornado uma prática cotidiana, cuja verificação se faz por meio de altos índices de criminalidade, acima dos limites toleráveis, sendo isto uma violação do direito à segurança, que por vezes interfere na própria liberdade. As pessoas para terem segurança, abrem mão de parte essencial de sua liberdade, e mesmo assim, não à tem. O país vem passando por transformações econômicas e sociais importantes desde o início deste século, as quais refletem nos indicadores criminais e na sensação de segurança de um modo geral.

Odalia (2004) acredita que o homem é, por natureza, violento, e não considera a violência como ato natural. Todavia, a violência atual difere em alguns pontos da passada. Anos atrás, atos violentos eram praticados predominantemente pelas classes dominantes, como forma de opressão dos demais e controle de seus direitos e regalias. Atualmente, as ideologias utilizadas pelos "senhores" estão desmoronando, mostrando sua verdadeira faceta manipuladora.

Sobre as causas da violência, Ruiz (2009, p.87-92), demonstra o impacto que a violência sofrida causa à vitima, afirma que além do dano causado à ordem social, ao Estado de Direito, causa um impacto muito maior a quem é atingido diretamente, a grande questão do ato violento, está no fato de que “a agressividade sim é natural, mas a violência não”, esta, trata de uma forma encontrada pelo homem para suprir uma necessidade, conseguir algo que almeja, seja um bem material ou moral. O autor ao fazer essa análise, coloca:

> A violência é uma agressividade significada estrategicamente como meio para consecução de um fim. Ela significa a agressão à vida do outro como tática intencional para uma finalidade preconcebida. Por isso todos os animais são agressivos, porém só o ser humano pode ser violento. Só o ser humano tem a capacidade hermenêutica de significar intencionalmente sua agressividade para a destruição do outro, segundo um fim preestabelecido pela própria racionalidade. Do que se conclui que toda violência, embora contenha elementos pulsionais da agressividade, se constrói sempre a partir de uma racionalidade instrumental que faz da vida do outro um instrumento útil na lógica de meio necessário para um fim almejado.

Pode-se fazer uma relação entre este pensamento e a questão do massacre indígena, escravidão e tomada de terras por meio da violência, percebe-se que quando há interesse, no caso financeiro, por algo, o homem que abandona os princípios éticos e morais, faz todo o necessário para chegar ao que almeja. E cabe ao Estado de Direito,

garantir que os afetados por essa crueldade sejam ressarcidos e tenham sua dignidade reestabelecidas como entes da sociedade humana.

A aceitação de atos violentos pela sociedade, pelo fato de muitos não se sentirem afetados por determinado comportamento, como a perseguição de negros, indígenas e homossexuais, apenas reafirma a presença de um poder simbólico advindo de uma sociedade cruel que aceita a força de um poder autoritário, desigual e, sobretudo, desumano. É necessário fazer com que estes problemas venham à tona para que possa promover ações com o intuito de diminuir a violência e garantir a possibilidade da vida em sociedade de forma digna e segura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da violência em Mato Grosso do Sul e, por conseguinte, em Paranaíba, desde os tempos de sua ocupação foi grandemente exercitada e até hoje persiste.

As primeiras leituras já realizadas para esse estudo apontam que as violações de Direitos Humanos, em Paranaíba foram praticadas contra indígenas, escravos, trabalhadores rurais, famílias tradicionais e migrantes, dentre outras pessoas, pois parava sobre a região uma política baseada em conflitos armados, banditismo, exploração, coronelismo e outros tipos de violência, conforme informam os historiadores locais, embora estes não quantifiquem em seus estudos o número de pessoas atingidas e nem determinem exatamente os tipos de violações ocorridas.

Atualmente, pode-se afirmar que o problema da violência na cidade de Paranaíba ainda persiste, pois entre os jovens paranaibenses, em especial os de baixa renda, há grande envolvimento com a criminalidade, haja vista os dados colhidos por Faquinetti (2013), que informam que só em 2011, grande parte das ocorrências criminais envolveu jovens.

As constituições atuais, inclusive a CF/88 acolheu os Direitos Humanos como fundamentais, e dentre estes, o direito dos povos de conhecer a sua história, é uma das maiores defesa para que não se repita os horrores da violência um dia ocorridos.

A questão da violência abrange o contexto histórico-social mundial e também o da atualidade brasileira, por isso a segurança pública e a educação para os Direitos Humanos são preocupações contemporâneas.

Em Paranaíba a questão não é diferente, por isso resgatar seu histórico de violações de Direitos Humanos é tão importante, vez que trazer a verdade a lume pode conscientizar seus cidadãos sobre as necessidades locais, dentre as quais destaca-se: a urgência de se propor e realizar ações difusas que possibilitem uma mudança cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 11 abr. 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: CAMPUS, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA, 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos direitos humanos**. 6.ed. rev e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

CORRÊA, Valmir Batista. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso.** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1995, p27.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues; VANNUCHI, Paulo. Resgate da memória e da verdade: um direito de todos. In: SOARES, Inês Virgínia Prado; KISHI, Sandra Akemi Shimada (Coord.) Memória e verdade: a justiça de transição no Estado Democrático brasileiro. Belo Horizonte: Fórum, 2009. cap. 2, p.55-67.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretária Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Reimpressão. Brasília: SEDH/PR, 2010.

DROPA, Romualdo Flávio. **A "memória" como um direito fundamental do homem.** 2000. Monografia (especialização em educação patrimonial) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2000. Disponível em < http://www.advogado.adv.br/artigos/2003/romualdoflaviodropa/memoria.htm >. Acesso em: 11 abr. 2013.

FAQUINETI, Fernanda Ribeiro. **O menor infrator e o tráfico de drogas na comarca de Paranaíba-ms:** considerações sobre as medidas socioeducativas passíveis de aplicação. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Direito) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2012. p.29.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos:** um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988**.**

MARANHÃO, Bernardo Costa Couto. **Notas sobre o direito e a Memória.** Disponível em: <http://www.mcampos.br/centroextensao/nex/programalibertas/publicacoes/Bernardo%20Maranhao.pdf >. Acesso em: 18 jan. 2013.

MARRONI, Fernanda. **Quais são as dimensões de direitos fundamentais?** Disponível em: <http://ww3.lfg.com.br/public_html/article.php?story=2011062115424915&mode=print> Acesso em: 15 jan. 2013.

MEIRA, Marcio Augusto Freitas e PANKARARU, Paulo. Direitos Humanos e povos indígenas no Brasil In: VENTURI, Gustavo (Org.). **Direitos Humanos**: percepções da opinião pública. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010,p.131.

MEZAROBBA, Glenda. O que é justiça de transição? Uma análise do conceito a partir do caso brasileiro. In: SOARES, Inês Virgínia Prado; KISHI, Sandra Akemi Shimada (Coord.) Memória e verdade: a justiça de transição no Estado Democrático brasileiro. Belo Horizonte: Fórum, 2009. cap. 1, p.37-53.

ODALIA, Nilo. **O que é Violência.** 1. reimpr. da 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros Passos; 85)

PARANAÍBA (Município). Prefeitura Municipal. **História.** Disponível em: <http://www.paranaiba.ms.gov.br/cidade/1/historia>. Acesso em: 11 abr. 2013.

REÁTEGUI, Félix. **Revista Anistia Política e Justiça de Transição** / Ministério da Justiça. N.2. Brasília: Ministério da Justiça, 2009.

RUIZ, Carlos Bartolomé. Justiça e Memória: para uma crítica ética da violência. São Leopoldo: Unisinos. 2009, p.87.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. Porto Alegre:
Livraria do Advogado, 1998, p 53.

SILVA, José Afonso. Curso de Direito Constitucional Positivo. 22º ed. ver e atual. Edit. Malheiros. 2003, p.194.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira. In: **Justiça e Memória**: para uma crítica ética da violência. Ed. Unisinos. 2009, p.126.

SOARES, Inês Virgínia Prado; KISHI, Sandra Akemi Shimada (Coord.) Memória e verdade: a justiça de transição no Estado Democrático brasileiro. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

SOARES, Inês Virgínia Prado Soares. **Revista Anistia Política e Justiça de Transição** / Ministério da Justiça. N-4. Brasília: Ministério da Justiça, 2009.

TEBET, Ramez, 2002. Apresentação, In: CAMPESTRINI, Hidelbrando. **Santana do Paranaíba:** de 1700 a 2002. 3 ed. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2002.

Justiça Juvenil Restaurativa e uma nova dimensão do processo educacional: a perspectiva dos Direitos Humanos na prática pedagógica a partir da Cultura de Paz

Andreici Marcela Araújo de Oliveira (Assessora Técnica Pro Paz)
Edenilce Oliveira de Oliveira (Assessora Técnica Pro Paz)
Izabela Jatene de Souza (UFPA)

1. INTRODUÇÃO

A educação é considerada uma das principais formas de socialização do indivíduo, no qual o mesmo aprende valores, direitos e deveres. A dignidade, o respeito e outros valores estão pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pelos países democráticos na busca por um sistema mais justo e igualitário. É nessa perspectiva de justiça e de não- violência que a Justiça Restaurativa, na década de 70, nos Estados Unidos e Europa.

A prática da Justiça Juvenil Restaurativa está baseada na busca da resolução de conflito e a construção de soluções frente aos problemas estabelecidos. A Justiça não é de responsabilidade apenas do sistema jurídico, mas também da saúde, da educação, da cultura, da polícia etc. (sem que isso signifique a omissão do sistema de justiça quanto a sua função constitucional; mas, ao contrário, que pelo caminho interinstitucional e interdisciplinar, se possa efetivar de modo qualificado esta função). Ela se faz no dia a dia, na ação viva de cada um, e é fruto de uma escolha – de todo e qualquer cidadão ao se deparar e responder as dinâmicas relacionais oriundas da teia de relações na qual está inserido e constrói sua identidade.

A partir da perspectiva da justiça restaurativa, aplicada predominantemente no âmbito prisional, buscou-se interligá-la com a educação e Cultura de Paz, aplicando-a no âmbito escolar e na unidade da Fundação de Amparo Socioeducativo do Pará (FASEPA), o que possibilitou a implementação de novas dinâmicas para resolução e transformação de situação de conflito, conforme observado nas práticas realizadas nesses ambientes institucionais. Assim, o projeto de Justiça Juvenil Restaurativa vem atuando por meio de Práticas Restaurativas através de Círculos de Construção de Paz, utilizados como uma ferramenta para prevenção e resolução positiva de conflitos e desenvolvimento da Cultura de Paz.

Diante disso, a oportunidade do sujeito expor seus sentimentos, tanto no âmbito escolar como da socioeducação, onde foram realizados os 105 Círculos de Construção de Paz, possibilitou uma atitude reflexiva e reparadora do ofensor e para a restauração da vítima e a constatação de uma experiência com avaliação positiva no que concerne à eficácia da atuação dos agentes que dirigem os círculos e à postura pedagógica de mediação de resolução de conflitos nas escolas contempladas. Esses recursos viabilizam uma análise e uma atuação sistêmicas no conflito, possibilitando a atuação em seus diferentes aspectos e uma ação social mais ampla.

2. A JUSTIÇA JUVENIL RESTAURATIVA E A CULTURA DE PAZ.

A sociedade vive em constante transformação, buscando entre outras coisas contemplar direitos adquiridos ou mesmo buscar uma sociedade mais justa e igualitária. É regida por um Estado de Direito, no entanto isso não impede que ela se auto-avalie enquanto Sociedade de Direito. O sistema de justiça aplicado é único e absoluto? Ele dá um retorno satisfatório para a sociedade?

Pensar em novos mecanismos que contribuam positivamente com a sociedade, seja no âmbito da justiça ou social, possibilita aderir às novas propostas de se fazer justiça, como a busca pela resolução de conflitos em diversas instâncias da sociedade, o que exige dos sujeitos que formam a sociedade a busca por atitudes que estejam ligadas à uma Cultura de Paz.

> A cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procurar resolver os problemas por meio de diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. (NOLETO, 2010, p.11-12)

Assim, busca-se uma nova forma de encontrar a paz, que se baseie nos princípios acima e que está ligada uma prática recente, denominada de Justiça Restaurativa. Sobre o conceito de Justiça Restaurativa, não há um consenso de uma definição específica, há definições que permeiam a filosofia e os princípios restaurativos. De acordo com Amstutz e Mullet (2012, p. 33), a Justiça Restaurativa pode ser compreendida como

> (...) um processo para envolver, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse em determinada ofensa, num processo que coletivamente identifica e trata os danos, necessidades e obrigações decorrentes da ofensa, a fim de promover o restabelecimento das pessoas e endireitar as coisas, na medida do possível.

A Justiça Restaurativa no âmbito conceitual está direcionada ao sistema de justiça, no entanto, a metodologia restaurativa passa ser utilizada de forma adaptada em outros segmentos da sociedade, como instrumento de prevenção e resolução de conflitos. No ambiente escolar e na socioeducação, as Práticas Restaurativas vem contribuindo de forma positiva na transformação de conflitos e nas relações sociais.

> As escolas têm se tornado um local importante de aplicação das práticas restaurativas. Apesar de terem muitas semelhanças com os programas de Justiça Restaurativa no âmbito criminal, as abordagens utilizadas no contexto pedagógico devem necessariamente se amoldar aos contornos do ambiente escolar. (ZEHR, 2012, p. 53).

O modelo de Justiça Restaurativa que vem se desenvolvendo nos ambientes fora do sistema de justiça, se dá através dos processos circulares, modelo que vem sendo difundido pela americana Kay Pranis instrutora em Círculos de Construção de Paz e Justiça Restaurativa, autora de obras sobre a temática, entre elas, “Processos Circulares”.

Os Círculos de Construção de Paz que vem sendo desenvolvido dentro das escolas possuem uma metodologia que proporcionam as pessoas se escutarem, se conhecerem e se enxergarem de forma respeitosa, isso tem contribuído muito no convívio social, visto que as relações entre os grupos que participam dos Círculos tem melhorado significativamente.

> Os Círculos de Construção de Paz estão sendo usados em variados contextos. Dentro dos bairros eles oferecem apoio para aqueles que sofreram em virtude de um crime – e ajudam a estabelecer a sentença daqueles que o cometeram. Nas escolas criam um ambiente positivo na sala de aula e resolvem problemas de comportamento. No local de trabalho ajudam a tratar de conflitos. No âmbito da assistência social, desenvolvem sistemas de apoio mais orgânicos, capazes de ajudar pessoas que estão lutando para reconstruir suas vidas. (PRANIS, 2010, p. 16).

Há diversos tipos de Círculos de Construção de Paz que podem ser aplicados e adequados a diversos ambientes e problemas. Nas Escolas e na Fundação de Socioeducação foram realizados os seguintes: Círculos de Diálogos, Círculos de Senso Comunitário, Círculo de Celebração, Círculo de Resolução de Conflitos, Círculo de Apoio e

de Reintegração. Veremos abaixo algumas definições de tipos de círculos segundo Kay Pranis (PRANIS, 2010, p.29-31).

- Círculo de Diálogo – Num Círculo ou Roda Diálogo os participantes exploram determinada questão ou assunto a partir de vários pontos de vista. Não procuram consenso sobre o assunto. Ao contrário, permitem que todas as vozes sejam ouvidas respeitosamente e oferecem aos participantes perspectivas diferentes que estimulam suas reflexões.
- Círculo de Senso Comunitário – Seu propósito é criar vínculos e construir relacionamentos dentro de um grupo de pessoas que têm interesses em comum. Os Círculos de Construção do Senso Comunitário oferecem apoio a ações coletivas e promovem responsabilidade mútua.
- Círculo de Celebração ou Reconhecimento – Nesse caso se reúne um grupo de pessoas a fim de prestar um reconhecimento a um indivíduo ou grupo e partilhar a alegria e senso de realização.
- Círculo de Resolução de Conflitos – Este reúne as partes de uma disputa a fim de resolver suas diferenças. A resolução acontece através da formação de um acordo consensual.
- Círculo de Apoio – Este reúne pessoas-chave capazes de oferecer apoio a alguém que passa por uma dificuldade ou dolorosa transição na vida. Este tipo de círculo em geral se reúne regularmente ao longo de dado período de tempo. Por consenso, podem desenvolver acordos e planos, mas não são necessariamente Círculos de tomada de decisão.
- Círculo de Reintegração – Reúne um indivíduo com o grupo ou comunidade do qual foi separado ou afastado, a fim de se promover reconciliação e aceitação, culminando na reintegração do indivíduo. Em geral o processo se desenvolve se desenvolve em torno de um processo consensual. São utilizados para adolescentes e adultos que retornam à suas comunidades, vindo de prisões ou instituições correcionais.

Os círculos são realizados com a mesma metodologia, se adequando conforme a necessidade de cada caso, trabalhando os mais diversos temas, havendo somente uma

diferenciação no que se referem à resolução de conflitos, pois neste caso há uma preparação anterior de ambas as partes, em separado, o que é denominada de pré-círculo, onde o facilitador e co-facilitador se apoderam dos acontecimentos, o que é necessário para a preparação e condução do Círculo de Resolução de Conflitos.

Para a realização da metodologia utilizada na Prática Restaurativa é formado um círculo,com o objetivo de proporcionar o sentimento de igualdade na participação de todos. O círculo é conduzido por um facilitador e um co-facilitador para garantir o equilíbrio, a participação e o bem estar de todos. No centro do círculo são colocados, pelo facilitador, ou ofertados pelos participantes, objetos que simbolizem sentimentos ou valores positivos para aquele momento.

Um instrumento importante da metodologia que garante a participação de todos é o objeto da fala ou também chamado bastão da fala, que pode ser representado por algum objeto escolhido pelo facilitador, este passa por cada participante sempre no sentido circular, sua função é dá o poder de falar, de silenciar ou de passar a vez para quem estiver com ele na mão, garantindo desta forma a cada um o direito de falar e de ser ouvido por todos. Dessa forma percebe-se a diferença metodológica entre as práticas restaurativas e a mediação de conflito, conforme abaixo:

Mediação	**Justiça Restaurativa**
Participação das partes diretamente envolvidas no conflito.	Participação das partes direta e indiretamente envolvidas no conflito.
Responsabilização individual.	Responsabilização coletiva
Foco na satisfação das partes diretamente envolvidas e restabelecimento das relações.	Focado na reparação de danos e atendimento de necessidades de todos.
Construção de acordos pelas partes.	Construção de planos de ação pela comunidade.

Fonte: http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/arquivo/mediacao/JusticaRestaura.pdf

Essa diferença é importante para que haja um discernimento melhor do que consistem as práticas restaurativas, instrumentos essenciais para trabalhar os valores e o desenvolvimento de uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito ao outro, na não violência e na resolução positiva de conflitos através do diálogo. A busca pela não

responsabilização de apenas um culpado é o diferencial para que inicie o processo de reconhecimento de participação dentro de uma relação conflitiva, buscando reinstalar o vínculo das relações sociais, visto que a concentração na determinação da culpa do conflito não resolve e, muito menos, aproxima os sujeitos envolvidos no processo, contribuindo para a acentuação das diferenças individuais.

3. JUSTIÇA JUVENIL RESTAURATIVA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS.

Historicamente, a ideia de direito natural não surge com o jusnaturalismo moderno; remonta, antes, ao pensamento cristão e clássico, aos grandes moralistas, poetas e escritores da Antigüidade. Os fatores histórico, social e político que influenciaram a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, estão enraizados nos antecedentes dos países europeus, como o Iluminismo e a Revolução Francesa. A novidade trazida pelo Iluminismo foi a tradução do direito natural em lei escrita e positiva, por meio das declarações de direito, como a Declaração Americana de Direitos, de 1776, e a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789.

> A ideia de *"direitos humanos"* é o resultado do pensamento filosófico dos tempos modernos, com fundamento na filosofia do racionalismo e do iluminismo, no liberalismo e democracia, e também no socialismo. Ainda que o conceito moderno de direitos humanos tenha emanado, sobretudo da Europa, deve ser sublinhado que as noções de liberdade e de justiça social, que são fundamentais para os direitos humanos, são parte de todas as culturas. (MOREIRA; GOMES, 2012, p.51).

No século XIX, definido por Eric Hobsbawn como a "era das revoluções", a luta por direitos buscou incorporar aos direitos civis e políticos também os direitos sociais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948, assume nesse momento pretensões globais e procura articular os direitos civis e políticos aos direitos econômicos, sociais e culturais, estabelecendo sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

Com o passar dos séculos, os direitos vão se modificando de acordo com as transformações ocorridas na nossa sociedade. Os direitos Humanos primam por uma premissa básica: a dignidade da pessoa humana, que em seu conceito jurídico e sociológico, remete-se à condição moral de todo ser humano. Por Direitos Humanos, podemos entender como aqueles minimamente necessários para uma vida digna, que garanta o atendimento dos direitos fundamentais do indivíduo.

> Ainda que fossem necessários os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer. Nascem quando o aumento de poder do homem acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens - ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo ou permite novos remédios para as suas indigências: ameaças que são enfrentadas através de demandas de limitações do poder. (BOBBIO, 1992, p. 6)

Os direitos elencados são fruto das modificações sofridas pela sociedade. Portanto, a dinâmica institucional a que estão sujeitos afeta o processo de reconhecimentos dos direitos fundamentais e do que se pode entender por Direitos Humanos aplicado á educação.

A educação voltada para os Direitos Humanos pode ser compreendida como uma forma de transmitir os valores necessários que valorizem o respeito ao próximo, a dignidade da pessoa humano e outros princípios. No Brasil, a preocupação para uma Educação voltada para os Direitos Humanos[1] surge a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2006, fruto da repercussão internacional sobre a educação em direitos humanos e da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. De acordo com o PNEDH, a educação deve ser desenvolvida em três âmbitos:

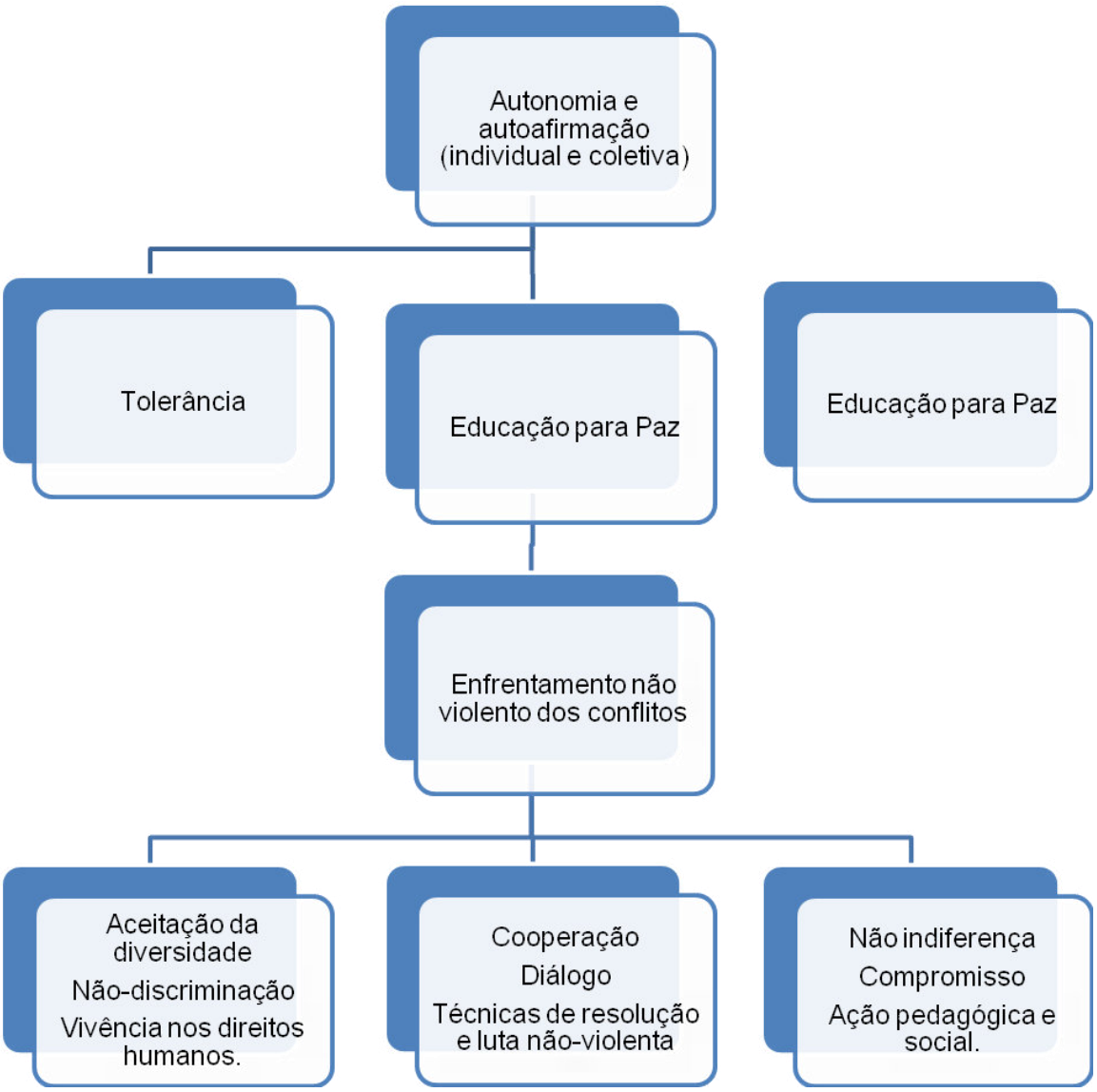
> a) conhecimentos e habilidade: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
> b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;

1 No Brasil, A Educação em Direitos Humanos, no âmbito do Ministério da Educação, busca implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com ações de formação de profissionais da educação básica e a produção de materiais didáticos e paradidáticos; incentivo à estruturação de centros de referência em educação em direitos humanos nas instituições de educação superior, seja em forma de Núcleos de Estudos e Pesquisas, seja em sítios com referências bibliográficas, grupos de discussão, artigos na área, entre outros. (Programa Nacional em Direitos Humanos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12316&Itemid=640. Acesso em 01 Abr.2014.)

> c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2007, p. 29)

Dessa forma, o Plano busca a centralização do eixo de Direitos Humanos no currículo escolar, no projeto político-pedagógico e na metodologia desenvolvida. Seu objetivo é desenvolver uma cultura em direitos humanos que deve ser praticado e vivido na comunidade escolar e demais instituições públicas, em interação com a comunidade local. Abaixo, um esquema sobre a relação entre os valores apreendidos pela Educação em Direitos Humanos e a Cultura de Paz.

Quadro 1: Objetivos e conteúdo da educação para a Paz:



Fonte: Jares(1992,p.16 apud Jares, 2007, p. 47)

A educação, na Declaração Universal em Direitos Humanos, assume papel especial na promoção dos direitos humanos; ela é, ao mesmo tempo, um direito humano em si e condição para a garantia dos demais direitos. Em seu artigo 26, a Declaração especifica algumas características do direito à educação:

> §1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico- profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, baseada no mérito.
> §2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, art. XXVI)

Diante desses termos, a educação tem um papel fundamental para a prática de uma relação que possa fortalecer atitudes que visem a resolução de conflitos no ambiente escolar, tendo como valor central a responsabilidade e o respeito mútuo, com uma educação voltada para a reafirmação dos princípios básicos dos Direitos Humanos.

O centramento e o diálogo são ferramentas fundamentais para a resolução pacífica dos conflitos com base nos princípios da Justiça Restaurativa. As práticas restaurativas apresentadas como círculos de paz ou círculos restaurativos são práticas cujo objetivo primordial é a resolução do conflito subjacente e não apenas do incidente isolado. Todo o interesse está voltado ao atendimento das necessidades físicas e afetivas das pessoas comprometidas, tanto a vítima como o ofensor e os demais envolvidos direta ou indiretamente.

Para a aplicabilidade da Justiça Restaurativa nas escolas não basta somente a implementação dos programas, mas é necessário uma estrutura que permita aos educadores e ao corpo pedagógico da escola agirem juntamente com os pais e alunos para que a prática restaurativa seja implementada de forma efetiva.

> A Justiça Restaurativa promove valores e princípios que utilizam abordagens inclusivas e solidárias para a convivência. Essas abordagens legitimam as experiências e necessidades de todos da

> comunidade, especialmente daqueles que foram marginalizados, oprimidos, ou vítimas de violência. Essas abordagens nos permitem agir e reagir de forma a restabelecer o outro, ao invés de alienar e coibi-lo (AMSTUTZ; MULLET, 2012, p. 34)

Dessa maneira, com a junção entre Educação, Direitos Humanos e Justiça Restaurativa, o papel da escola torna-se muito mais participativo na formação de um sujeito que privilegie, em suas relações sociais, respeito mútuo, diálogo, responsabilidade, direitos e deveres, ela é, ao mesmo tempo, um direito humano em si e condição para a garantia dos demais direito.

4. NOVAS DINÂMICAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITO: A PRÁTICA DA JUSTIÇA JUVENIL RESTAURATIVA EM BELÉM.

A prática de resolução de conflito é um desafio em todas as esferas sociais em que é necessário relativizar a diferença. Na busca pela concretização de uma prática pela resolução de conflito e que a violência não seja protagonista das relações sociais, nasce a Educação para a Paz, no início do século XX, fundamentada no tripé: moral, social e religioso.

A perspectiva dessa Educação para a Paz parte dos conceitos de paz positiva, de desenvolvimento, direitos humanos e democracia. A paz positiva recorre á uma reformulação do conceito de paz, agora entendido como antônimo de violência. De acordo com Jares (2007, p.23) podem ocorrer quatro tipos de violência quando as necessidade básicas do ser humano não são atendidas:

- A violência “clássica”, da guerra ao homicídio;
- A pobreza e, em geral, as privações no campo das necessidades materiais;
- A repressão e privação dos direitos humanos;
- A alienação e a negação das necessidades “superiores”.

Dessa forma a violência, no âmbito escolar ocorre de diversas formas, tais como:

> No plano escolar, o primeiro tipo de violência, a violência física direta, tem sido historicamente a grande resposta “educativa” da escola tradicional. O lema “as letras com sangue entram” encerra em si

> mesmo um tratado de pedagogia violenta que, em grande medida, tem sido banido com maior ou menor convicção. No entanto, a violência verbal e sobretudo a que se refere á privação dos direitos humanos estão longe de ser superadas. Do mesmo modo, na relação entre os alunos, nos espaços em que o poder dos professores é menos visível ou quase inexistente- áreas de uso comum, pátios de recreio etc.-, as relações de força baseada na violência física continuam a existir. (JARES, 2007, p. 33).

O parágrafo acima demonstra os diversos tipos de violência que devem ser reconhecidos no âmbito escolar. Dessa forma, as práticas de Justiça Restaurativa nas Escolas buscam transformar o ambiente escolar em um ambiente mais saudável e agradável de convivência e aprendizagem para alunos e professores.

Diante dessa perspectiva surge o projeto de implantação de Justiça Restaurativa nas escolas da rede pública estadual do Pará e na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA), como forma de complementar a aplicação de medidas socioeducativas, além de outros espaços da gestão pública estadual por meio de Práticas Restaurativas que se desenvolvem através de Círculos de Construção de Paz, utilizados como uma ferramenta para prevenção e resolução positiva de conflitos e desenvolvimento da Cultura de Paz.

O Grupo de Trabalho de Justiça Juvenil Restaurativa do Estado do Pará, articulado pelo programa Pro Paz[2], no Estado do Pará, conta com a participação das seguintes instituições: Escola de Governo do Estado do Pará (EGPA), Fundação de Amparo Socioeducativo do Pará (FASEPA), Corpo de Bombeiros Militar do Pará/ Projeto Escola da Vida (CBMPA/PEV), Secretaria de Segurança Pública do Pará (SEGUP/DIPREV), Fundação Papa João XXII (FUNPAPA), Tribunal de Justiça do estado do Pará/ Coordenadoria da Infância e Juventude (TJEPA/CEIJ), Defensoria Pública/NAECA, Ministério Público, UNICEF e Terre des Hommes.

Na FASEPA, foi criado em agosto de 2012 o Núcleo de Práticas Restaurativas, desde então, os Círculos Restaurativos são utilizados como um instrumento de apoio aos adolescentes no cumprimento das medidas socioeducativas, diminuindo os índices de fugas

[2] O PRO PAZ, programa do Governo do Estado do Pará estabelecido por meio do Decreto nr. 1.046, de 04 de junho de 2004 tem como base a difusão da Cultura de Paz[2]. Atualmente é regulamentado pela Lei n° 7.773, sancionada em 23 de dezembro de 2013, quando o Estado do Pará reconhece, consolida e institucionaliza a Cultura de Paz e Não-violência como ação de política pública que fortalece as relações humanas a partir do diálogo, da tolerância, do respeito à diversidade humana e cultural. A criação do Programa PRO PAZ surge da necessidade de integração e articulação das políticas públicas, das instituições governamentais e não governamentais que desenvolvem políticas públicas direcionadas para a construção de uma cultura de paz e inclusão social

e violência nas unidades, com perspectivas favoráveis para a sua volta à sociedade e convivência familiar, em respostas ao alto índice de violência, com relacionamentos interpessoais agressivos e desrespeitosos entre alunos, socioeducandos e servidores, garantindo uma convivência saudável nas instituições[3], além de servir como instrumento para se trabalhar, também, o socioeducando junto com a família.

A aplicabilidade da metodologia restaurativa tanto na FASEPA quanto nas escolas permite que as seguintes perguntas balizem essa abordagem, conforme apontado por Amstutz e Mullet (2012, p. 33):

> Quem sofreu o dano?
> Quais são suas necessidades?
> De quem é a obrigação de atendê-las?
> Quais foram as causas?
> Quem tem interesse na questão?
> Qual o processo apropriado para envolver todos os interessados num esforço conjunto para corrigir a situação?

Para apresentar a metodologia de Justiça Restaurativa, o Grupo de Trabalho realizou em novembro de 2012 um Simpósio Internacional de Justiça Restaurativa em Belém do Pará, do qual participaram palestrantes de referência internacional no tema, que apresentaram o que vem sendo desenvolvido em países como Canadá e Estados Unidos.

No primeiro semestre de 2013, foi realizada uma capacitação básica em Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas para 58 profissionais, dos quais 24 foram capacitados como facilitadores e multiplicadores em Práticas Restaurativas, representantes dos seguintes órgãos: PRO PAZ, FASEPA, FUNPAPA, DEFENSORIA/NAECA, PMPA/PROERD, PMPA/PEV, TJPA/CEIJ e SEDUC aptos a realizar Círculos de Construção de Paz.

No âmbito da Escola, o projeto objetiva a implantação das Práticas Restaurativas em cinco escolas da rede estadual de ensino, no entanto devido à greve de professores ocorrida no segundo semestre de 2013, houve um desdobramento na fase inicial do projeto. O projeto iniciou adequando-se ao contexto de greve, realizando círculos em escolas que estavam funcionando parcialmente e Unidades SEDUC na Escola que

3 De acordo com Bessa (2013) as formalidades dos atos processuais definidos pela legislação pertinente, ao oferecer proteção do adolescente em razão de sua condição de menoridade, impedem qualquer aproximação, em juízo, com as pessoas atingidas por seu ato. E mesmo quando existem algum tipo de relação continuada entre ofensor e a vítima (trabalho, escola, vizinhança etc.) ou a sua família estes autores estão centrados na decisão do judiciário, cujas conseqüências já estão previstas no direito positivo. Ofensor e vítima não tem oportunidade de saber nada além do depoimento das partes.

continuaram com suas atividades normalmente nesse período. A fase inicial de sensibilização alcançou servidores das Unidades SEDUC na Escola (USES) 06, 08,10 e 15, além de servidores e alunos de três escolas, com a realização de Círculos de Construção de Paz, mais precisamente Círculos de Diálogos.

O projeto previa iniciar as atividades com 30 facilitadores, maioria de servidores da SEDUC, mas devido à desistência dos mesmos no processo de capacitação, formou-se 24 servidores, sendo somente 10 servidores da SEDUC e 14 de outras instituições, como FASEPA, FUNPAPA, CBMPA/PEV, PMPA/PROERD, TJPA/CEIJ, DEFENSORIA/NAECA e PRO PAZ. O avanço se deu na extensão das atividades além das escolas e da FASEPA, a iniciativa atendeu, também, como resultado não programado, alunos do projeto Escola da Vida/Corpo de Bombeiros e adolescentes atendidos pelo Naeca / Defensoria Pública. Os 24 facilitadores capacitados realizaram, até dezembro de 2013, um total de 105 Círculos de Construção de Paz. Por outro lado, houve dificuldade na disponibilidade de tempo para que os servidores pudessem conciliar a realização de círculos de construção de paz dentro das escolas com as atividades dentro de seus órgãos de trabalho.

Em 2013, as ações planejadas não aconteceram em todos os locais previstos devido à greve dos professores da rede pública estadual que duraram 53 dias. Quase todas as escolas paralisaram e, para atender o planejamento, as ações foram redirecionadas para os servidores de algumas USES como forma de sensibilização.

Em novembro de 2013, o Grupo de Trabalho de Justiça Juvenil Restaurativa do Estado do Pará, realizou mais um evento como intuito de fomentar as discussões em torno da Justiça Restaurativa e as novas metodologias que vem sendo utilizadas cada vez mais não só dentro das escolas, mas em instituições que atendem crianças e adolescentes. O evento intitulado "Encontro de Cultura de Paz: Justiça Restaurativa e Mediação de Conflitos" trouxe além de painéis e relatos de experiências, oficinas com vivências da metodologia, em que foram realizados Círculos de Diálogos com os participantes do evento.

Para 2014, o projeto visa capacitar mais 60 facilitadores de Práticas Restaurativas para fortalecer as atividades da FASEPA, concretizar a implantação das Práticas Restaurativas nas Escolas, fazendo com que se tornem atividades rotineiras no ambiente escolar, além de aumentar o número de escolas atendidas da rede estadual de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e a garantia do direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação. Todavia, não podemos esquecer que, no Brasil, a educação

tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social desde a época de sua colonização até os dias atuais.

É importante que se busque novas alternativas e metodologias, que venham somar e trazer novas perspectivas de melhoria, seja nas relações sociais dentro do ambiente escolar, ou em outros ambientes que estejam inseridos os jovens e adolescentes. Assim como contribuam também na sua aprendizagem e a sua formação cidadã.

O Projeto de implantação das Práticas Restaurativas nas escolas, mesmo em fase inicial, vem contribuindo significativamente com as relações sociais entre servidores dentro das escolas, assim como entre alunos das turmas as quais estão sendo realizados os círculos de construção de Paz. Iniciativas como essas, seja do poder público ou não, são cada vez mais necessárias para a sociedade atual, que vive um contexto de intolerância, egocentrismo, em que as pessoas não se escutam, não se olham e isso acaba contribuindo para a ocorrência de pequenos conflitos, principalmente dentro das escolas.

Os Círculos se mostram como uma ferramenta muito útil na sala de aula, pois através da metodologia utilizada é possível abordar diversos temas, possibilita também às pessoas se escutarem, se conhecerem, se olharem de maneira diferente e respeitosa, requisitos essenciais na construção de uma Cultura de Paz. Desta forma, acredita-se que investir em mais capacitações para formar mais Facilitadores de Práticas Restaurativas e atender um número maior de escolas é investir na qualidade de ensino nas escolas públicas, considerando que a escola também forma cidadãos, também ensina valores e é um dos alicerces para o desenvolvimento de uma sociedade melhor e menos violenta.

Atualmente vivemos em uma sociedade considerada cada vez mais violenta, tendo em vista, o destaque que se dá diariamente, pelos meios de comunicação a violências de todos os tipos, desta forma, pregar uma Cultura de Paz é cada vez mais necessário não só no ambiente escolar, mas em diversos segmentos da sociedade. É preciso que se fale mais na Paz do que na violência e se discuta também meios de desenvolver a Cultura de Paz na sociedade como um todo.

O desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a Cultura de Paz possibilitará também o respeito aos Direitos Humanos, que são direitos adquiridos de todos, muitas vezes não respeitados. Conscientizar as pessoas de seus direitos e deveres de cidadãos, além de valores importantes para a convivência em sociedade através do diálogo, é a melhor maneira de se construir uma sociedade equilibrada, em que as pessoas se respeitem minimamente umas as outras.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. Direitos Humanos na escola. In: BRASIL. **Direitos Humanos e Educação**. Ano XVIII boletim 02 – Março e Abril de 2008.p.21-26.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III)
da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 02 Abr. 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

JARES, Xésus J. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Trad. Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Atenas, 2007.

KONZEN.Afonso Armando. **Justiça Juvenil Restaurativa na Comunidade**: sentidos e desafios da experiência de Porto Alegre.

MOREIRA, Vital; GOMES, Carla de Marcelino. **Compreender os Direitos Humanos:** manual de educação para os direitos humanos. 2012.

MULLET, Judy H.; AMSTUTZ, Lorraine Stutzman. **Disciplina Restaurativa para as Escolas**: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo.Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2012. Séria da reflexão á Ação.

Noleto, Marlova Jovchelovitch Noleto**. A construção da Cultura de Paz**: dez anos de história. In:Cultura de Paz: da reflexão à ação; balanço da década internacional da promoção da cultura de Paz e não violência em Benefício das crianças do Mundo. Brasíli: UNESCO, 2010.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares.** Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo : Palas Athena, 2012.

Uma política de ações interdisciplinares para Escolas do Município do Rio de Janeiro: sentidos e significados em Direitos Humanos.

Mércia Cabral de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Contextualização

"(...) examinai, sobretudo o que parece habitual. (...), não aceitai o que é de hábito como coisa natural".
(Brecht)

Pretendo desenvolver as análises a partir das experiências e atuações de profissionais de um setor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o NIAP – Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares. Sua criação é recente, janeiro de 2010, há apenas quatro anos, no entanto, desde a década de 2001, podemos identificar as tentativas de criação de um setor semelhante. Este setor reúne para a realização de suas atividades, além de professores, psicólogos e assistentes sociais.

A partir das impressões deixadas pelos profissionais é possível perceber quais saberes fazem parte do discurso pedagógico e que corroboram atuações dissonantes ou consoantes com os sentidos expressos no debate sobre Direitos Humanos. Nas interrogações inerentes a inserção das equipes interdisciplinares na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, é possível acrescentar: qual a contribuição desses profissionais, e como seus dizeres e fazeres compõem o universo das ações pedagógicas cotidianas? Quais os aspectos curriculares ou dos projetos pedagógicos carecem da participação/atuação desses profissionais?

No histórico da inserção de psicólogos e assistentes sociais encontramos um paradoxo, pois na década de 1990, a Prefeitura do Rio de Janeiro concluiu um processo de realocação de profissionais, retirando quase a totalidade de assistentes sociais e psicólogos da Rede Municipal de Ensino. A movimentação desses profissionais se deu em função das determinações da Lei Orgânica Municipal. Antes mesmo de ser sancionada, a determinação de que esses servidores deveriam estar vinculados às suas Secretarias de origem, mobilizou os órgãos da gestão da Secretaria Municipal de Administração (SMA) para efetivar a movimentação de

profissionais. Apesar da resistência de alguns profissionais, a manutenção dos mesmos não foi aceita.

No inicio da década seguinte, mais precisamente em 2002, há uma mobilização na Prefeitura do Rio de Janeiro para que fossem criados espaços de atendimento multidisciplinar, onde neurologistas, psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos atenderiam com exclusividade aos alunos da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Essa primeira tentativa não logrou êxito, no entanto em 2006 um Grupo de Trabalho composto por profissionais das Secretarias Municipais: de Educação, de Desenvolvimento Social e de Administração, conseguiu organizar um projeto e fazer uma adequação administrativa para lotar psicólogos na Secretaria Municipal de Educação.

O projeto intersetorial foi identificado como Rede de Proteção ao Educando – REPE, e contava com a participação de Psicólogos lotados na Secretaria Municipal de Educação e Assistentes Sociais da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura do Rio de Janeiro.

A criação do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades escolares – NIAP – concretiza a reintrodução de psicólogos e assistentes sociais como profissionais da Secretaria Municipal de Educação após quase duas décadas de esforço para o estabelecimento de ações de cooperação intersetorial entre Saúde e Educação. Este tem se caracterizado como um fenômeno diferenciado para uma Secretaria Municipal de Educação. Porque a Prefeitura do Rio de Janeiro buscou organizar atos administrativos que permitissem a lotação de psicólogos e assistentes sociais na Secretaria Municipal de Educação? A condição de realizar uma prática educativa mais condizente com momento histórico e social da Escola tem relação com a necessidade de inserção de outros profissionais? A ação interdisciplinar é necessária para compor as intervenções com vistas à melhoria do aprendizado por parte dos alunos? Os questionamentos acima me inquietam e desafiam.

As ações desenvolvidas pelos profissionais do NIAP alcançam vários setores da Secretaria Municipal de Educação. Para compreender a inserção desse trabalho faz-se necessário conhecer um pouco a estrutura desta secretaria municipal, que se apresenta organizada em três níveis:

- Nível Central: reúne os setores da gestão político-administrativa do sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro. São Coordenadorias e Gerências ligadas diretamente ao Gabinete da Secretária Municipal.

- Nível Regional: estão estabelecidas as Coordenadorias Regionais de Educação – CRE; setores destinados a condução das políticas e ao acompanhamento e execução das mesmas num determinado território da Cidade. São onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) em toda a SME.
- Nível local: as Unidades Escolares que se distribuem entre: Creches, Espaços de Educação Infantil, Escolas de Ensino Fundamental, Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Vale destacar que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro conta com 1071 Unidades Escolares, 311 Creches, 200 Espaços de Educação Infantil e 2 Centro de Educação de Jovens e Adultos. Esta ampla comunidade escolar compreende atualmente 674.312 alunos matriculados.

O NIAP é um setor inserido no Nível Central da estrutura da SME do Rio de Janeiro e sua atuação pode se dar em quaisquer dos níveis da Pasta Municipal. Conta atualmente com um total de 242 profissionais: 89 assistentes sociais, 60 professores e 89 psicólogos.

No documento identificado como Norteadores 2012, que orienta a atuação das propostas de trabalho interdisciplinar do setor, encontramos como Eixo de Atuação: “As relações ensino-aprendizagem com seus diversos atravessamentos e desdobramentos no cotidiano escolar, entendendo-os como partes constituintes deste contexto.”

Neste contexto encontramos o campo para análises que nos permitem considerar: qual a contribuição desses profissionais, e como seus dizeres e fazeres compõem o universo das ações pedagógicas cotidianas? Quais os aspectos curriculares ou dos projetos pedagógicos carecem da participação/atuação desses profissionais? A perspectiva assumida neste trabalho nos remete a reflexão sobre o impacto de tais questões para a constituição de uma cultura de Direitos Humanos em Educação

As relações de ensino-aprendizagem e seus atravessamentos: o campo de análises

Nos impasses vividos no cotidiano escolar, por professores e alunos, no que diz respeito a aprendizagem, há um aparente consenso de que algumas situações só podem ser solucionadas com a participação de um outro profissional, diferente do professor, e além disso, por causa de problemas particulares ou relacionados às condições orgânicas dos alunos.

Uma experiência do final da década de 1990 pode ilustrar um pouco essa hipótese:

> "*Nesse momento de minha carreira, atuava numa equipe de Educação Especial do Instituto Helena Antipoff. Por esse motivo recebi um relatório de uma escola indicando um aluno como candidato a uma classe especial. Ao chegar a Escola para conhecer o aluno e o contexto onde estava inserido, fui recepcionada pela diretora que me conduziu ao seu gabinete e me disse que eu poderia trabalhar com o aluno ali mesmo. Todos aguardavam a minha chegada – professora da turma, diretora e adjunta. Enquanto a diretora ainda relatava as dificuldades encontradas com o aluno, Flavio entrou na sala, acompanhado pela professora, que acrescentou outros aspectos de sua produtividade comprometida. Flavio era um menino alto, 11 anos, tinha mais três irmãos, dois estudavam na mesma escola. Ficamos os dois nos olhando. Naquele constrangimento mútuo, digo mútuo porque o mesmo movimento de abaixar a cabeça dele, eu partilhei, e peguei a mão dele, pedindo licença solicitei a diretora para começar a avaliação. Todos se retiraram. Fiquei sem saber como iniciar o trabalho. Desenrolei uma conversa perguntando se ele sabia por que eu estava ali, o mesmo disse que não; perguntei por sua família ele falou da "Fravia" (era assim que pronunciava) sua irmã, que tinha o nome igual ao dele. Fizemos alguns silêncios. Resolvi sair da sala e disse a diretora, longe do aluno, que eu não estava conseguindo fazer a avaliação. A mesma disse que já imaginava. Eu não discuti o conteúdo do que ela imaginava. Perguntei se eu poderia levá-lo a sala de aula, e ela permitiu. Para a professora da sala eu disse o mesmo que havia dito a diretora. Porém acrescentei que eu precisaria dela para avançar na avaliação. Pedi para ver o caderno de aula do Flávio, mas ele não tinha. Então planejei algumas atividades para que a professora realizasse durante um mês com o aluno. Foram três tipos de atividades: 1) um ditado com palavras recortadas de revistas para que ele escrevesse com letras previamente recortadas de jornal ou revistas (trabalho que também ele deveria realizar); 2) escrita do próprio nome buscando as letras em jornal e revista; 3) escrita do nome de objetos recortados de revistas. Combinei então de retornar com um mês. Ao retornar, a diretora me recebeu com um sorriso e uma declaração, "Sandra está ansiosa pela sua chegada". Ao subir as escadas meu coração pulava, o que teria acontecido durante esse tempo. Se não fosse o sorriso da diretora eu diria que tinha sido algo muito ruim. Ao abrir a porta, a professora me sorriu, mas atrás dela, muito próximo a sua mesa, outro sorriso, maior e mais*

> *iluminado apareceu, o de Flávio. O mais impressionante, a declaração magistral da professora, "que bom que você chegou! Veja os trabalhos do Flavio, esse menino ficou muito tempo esquecido nessa escola". Ela tinha realizado muito mais atividades do que eu recomendei, ele estava com dois cadernos. Desembaraçado, andava pela sala para cumprir a sua rotina. Sua mesa estava localizada ao lado da mesa da professora. Todos os progressos dele, inclusive em Matemática foram destacados. Dias depois, na Coordenadoria Regional, encontrei com a responsável pelo setor Pedagógico, que solicitara a avaliação. Fiz o relato sobre a Escola e sobre a situação do aluno. A mesma me respondeu já saber que o caso estava resolvido e que o aluno não seria encaminhado para a Educação Especial. No entanto, rindo ela disse: "a diretora me procurou e agradeceu o encaminhamento, pois com as orientações que a "Psicóloga" que eu mandei para atender o aluno fez para a professora, tudo havia mudado".*

Como professora, fui à escola atendendo uma solicitação de avaliação para a Educação Especial, recomendei atividades pedagógicas, de escrita e de leitura. Porque ela me identificou com uma psicóloga? Sendo responsável na SME pela criação da estrutura de funcionamento do NIAP – Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares, não raro encontramos a mesma solicitação, uma psicóloga para os problemas de não aprendizagem ou um assistente social para as situações de risco ou vulnerabilidade social.

São situações como esta que nos convocam a pensar sobre a necessidade de partilhar com profissionais de outros campos de atuação a constituição de novos discursos pedagógicos para a realização de uma educação com qualidade para todos e todas. Analisar este contexto a partir das impressões deixadas pelos profissionais das ações interdisciplinares do NIAP, e perceber quais os sentidos fazem parte destes discursos, para assim privilegiar os saberes de áreas que compõem a ciência da Educação, pode sugerir que a inserção destes profissionais tem um encontro com os interesses dos professores para resolver, justificar, ou compreender as condições de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Todas as indicações, as propostas e sugestões foram identificadas com um saber suficiente para promover efeitos sobre o processo de aprendizagem daquele aluno, mas não foram referenciados pela professora de Flávio, como saberes essencialmente de um professor. Isto parece indicar que existem saberes legitimados e profissionais responsáveis para responder às necessidades e realidades dos problemas de não aprendizagem ou para as situações de risco ou vulnerabilidade social.

Que novos “velhos” discursos são atualmente legitimados por propostas curriculares sobrecarregadas de uma maneira de avaliar que desconsidera os alunos ou as alunas em suas singularidades e necessidades diferenciadas para aprender? Segundo GUZZO, MEZZALIRA e MOREIRA (2012), em sua análise sobre a inserção de psicólogos nas secretarias municipais, esta deve se situar numa perspectiva crítica e de caráter político. Neste mesmo artigo podemos encontrar as indicações de que o Psicólogo não tem a sua inserção no contexto educacional garantida, e que na maioria das vezes, nos concursos públicos, os editais deixam em aberto o campo de atuação do profissional, podendo ele ser alocado na saúde ou na educação. A pesquisa que envolveu doze estados brasileiros, dentre eles Rio de Janeiro e São Paulo aponta para o fato de que é pouco circunscrita a atuação desse profissional em escolas.

Na dissertação defendida recentemente no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a pesquisadora apresenta que na pesquisa foi possível abordar “a dificuldade do trabalho interdisciplinar, assim como o desconhecimento de como o/a assistente social pode contribuir nessa política social”, e ainda acrescenta que em suas conclusões esse profissional “é visto como “alguém de fora” que vem ajudar a escola e não como um/a profissional da educação” (LIMA, 2013, p. 17). Compreendendo as questões já delimitadas como iniciais, posto que o universo de sentidos e significados é muito mais amplo.

Nos periódicos da SCIELO - Scientific Electronic Library Online encontramos a descrição de uma experiência da Província de Rio Negro, na Argentina. Reorganizada em 2004, as chamadas Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) são constituídas por pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos. A fundamentação da constituição de tais equipes foi descrita como:

> *“Su creación se fundamenta en “los cambios sufridos por las escuelas debido a la situación económica y sociocultural de nuestro país en los últimos años [que] han incidido negativamente en las instituciones educativas, ocasionando dificultades en el aprendizaje de los alumnos y*
> *alumnas; dificultades [que], por su grado de complejidad y característica de la demanda, exceden las posibilidades de intervención de los equipos docentes de manera exclusiva, ya que requieren abordajes interdisciplinarios que permitan la atención integral del proceso educativo.” (Resoluciónn.º 1452/2004 del Consejo Provincial de Educación)”. (BERTOLDI, Sandra M y ENRICO, Liliana N, 2012, p.133.)*

O relato dessa experiência particular e peculiar da Província Argentina de Rio Negro, procura destacar modos de operar das equipes, instrumentos e articulações. As realidades do contexto educacional se assemelham com as vivenciadas pelas equipes do NIAP no Rio de Janeiro.

No Rio de Janeiro as equipes do NIAP – Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares da Secretaria Municipal de Educação estão vivenciando experiências que envolvem a situação de alunos e alunas envolvidos com o uso e o trafico de entorpecentes, ou em redes de prostituição infantil. Outras frentes de trabalho dessas equipes se relacionam com o desempenho escolar, mais detidamente com a dificuldade de aprendizagem dos alunos e alunas. Nesse particular, os alunos e alunas já estão sendo envolvidos nos discursos de exclusão produzidos na e com a escola. A produção desses discursos pode se relacionar com as condições socioeconômicas dos alunos, no entanto são nas diferenças culturais onde encontramos os conteúdos e preconceitos que sustentam a possibilidade de distanciamento entre escola e alunos.

Nessa ultima colocação destacamos alguns aspectos das ações escolares os quais passaremos a destacar, estes precisam ser analisados à luz de novos conceitos, principalmente para a organização de políticas públicas para Sistemas Educacionais preocupados em estabelecer uma cultura de Direitos Humanos em Educação, por outra, Educar Sistemas Educacionais em Direitos Humanos.

Medicalização da Aprendizagem

O fracasso escolar tem se apresentado na história da Educação e de modo particular vinculado a ação da educação pública. Muitas pesquisas foram realizadas nessa temática ao longo dos anos de 1980 a 2000. Considerando as atuais exigências de produtividade e mérito das políticas educacionais mundiais, independente das características culturais e individuais, vemos uma retomada das hipóteses orgânicas e de saúde para explicar o baixo desempenho escolar de alguns alunos.

Nas palavras de Collares e Moisés (2012):

> *"O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é*

determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo."

No caso das escolas, o processo de medicalização explica que alguns alunos, (há casos que são muitos de uma mesma escola) deixam de acompanhar o processo de ensino por problemas até então desconhecidos, desconsiderando a inter-relação do processo ensino-aprendizagem.

A faceta perversa desse processo na escola é a culpabilização da vítima. O aluno, além de ser narrado como uma pessoa que não esta apta para aprender, fica à margem dos processos escolares, iniciando um distanciamento inevitável com sucessivas reprovações. A defasagem é construída neste contexto deixando poucas alternativas aos alunos e alunas, abandonar os estudos ou transferir-se para uma proposta acelerativa ou para um projeto de recuperação do fluxo escolar[1].

Compreender o processo ensino-aprendizagem de modo descontextualizado e a aprendizagem como um componente do processo que pertence única e exclusivamente aos discentes, facilita tomada de decisões curriculares que privilegiam o isolamento e a segmentação.

O percurso da escola diante do individuo cuja aprendizagem ela não compreende é buscar apoio numa investigação médica das condições cerebrais, neurológicas, ou mesmo orgânicas gerais que justifiquem a não correspondência aos "esforços" do professor em ensinar. Nesse momento, as equipes do NIAP são solicitadas a realizar avaliações ou intervenções junto aos alunos e alunas, bem como junto aos seus familiares. A desconstrução de ideias medicalizadoras sobre a aprendizagem de alunos e alunas nas escolas é um trabalho que exige além de conhecimento sobre as questões, um tempo que não combina com o tempo da expectativa das escolas, o "tempo letivo". O "tempo letivo" é marcado pelos cortes da progressão escolar – 1º Bimestre, Conselho de Classe, Conceito do Bimestre; 2º Bimestre, Conselho de Classe, Conceito do Bimestre; seguindo assim até o último bimestre do ano, quando então se decide a aprovação ou reprovação do aluno ou aluna na série.

Os discursos escolares e seus tempos são marcados por vários outros discursos que se combinam e influenciam a atuação da escola com meninos e

[1] A Secretaria Municipal de Educação está mantendo desde 2009 Projetos Especiais para correção do fluxo idade/série. São eles: Projeto Realfa e Acelera I e II (Em parceria com a Fundação Airton Senna e Roberto Marinho, respectivamente). Projeto Nenhuma Criança a Menos iniciativa da própria SME, visa identificar precocemente durante o ano letivo, os alunos que precisam de maior atenção e ou reforço escolar.

meninas que apresentam na avaliação escolar, dificuldades para aprender. Atualmente estamos acompanhando um crescente investimento da indústria farmacêutica para apoiar a ação dos médicos no controle do comportamento inadaptado (Ritalina/Concerta e outros medicamentos), como também em coadjuvantes para a melhoria da memória e da atenção.

Tal investimento, seguido de divulgação massiva por meio da mídia televisiva de documentários e outros programas, instruindo sobre sinais e sintomas descolados de análises contextualizadas, promove a circulação de discursos que consolidam a perspectiva individualista do tratamento das situações de fracasso escolar, reforçando e instituindo significados e modos de agir entre os sujeitos na escola e desta com a sociedade em geral, possibilitando o surgimento de políticas e propostas. Note-se que o público alvo destas políticas encontra-se na população pobre, são os que não correspondem aos perfis idealizados pela escola.

O ideal de aluno na sala de aula, é o que senta-se cuidadosamente na cadeira escolar e dispõe o material necessário a aula, responde adequadamente às questões, e às vezes não compreende alguns itens de conteúdos novos que estão sendo apresentados, parece dominar o imaginário de profissionais da educação, e portanto definem as abordagens escolares também imaginárias, para famílias imaginárias, criando um fosso entre professores e alunos e alunas, onde o segundo grupo (alunos e alunas) vai ser alvo das condições que o levarão a desigualdade de oportunidades na sociedade.

Givigi (2012) nos adverte:

> *"No entanto, a medicalização, efeito de forças em relação com outras forças, não deve ser pensada como "a" causa das problemáticas que emergem no campo educativo. A nosso ver, esta pode também ser concebida como um dos analisadores de um certo modo de funcionamento onde a crise, ou seja, as desestabilizações, cada vez menos suportáveis, tornam-se alvo de um controle excessivo."*

Os diferentes efeitos das concepções de medicalização do fracasso de meninos e meninas na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro tem sido alvo permanente de propostas de trabalho conjunto das equipes do NIAP com as Unidades Escolares e demais órgãos da Secretaria Municipal de Educação.

Carência cultural

A tentativa de explicar o fracasso de alguns alunos e alunas, conforme explicamos no item anterior, pode encontrar terreno espinhoso, quando para tal se faz necessário uma resposta do sistema público de saúde que permita a realização de exames sofisticados e precisos, rapidamente. Nessa direção podemos prever também que algumas pesquisas ou busca de diagnósticos, quando realizados não resultam como positivos, ou seja não localizam os desvios, os déficits ou mesmos as lesões esperados pela escola. Assim sendo, a teoria da carência cultural por déficit cultural ou diferença cultural (vertentes distintas, mas que fundamentam a teoria segundo Silva e Mello, 2001) ganharam destaque entre as décadas de 1960 e 1970, e se apresentam hoje no imaginário dos educadores e educadoras.

Patto (2009, p.405) localiza o nascimento dessa teoria no fértil terreno estadunidense, que compensa os cidadãos com progresso e com o bem estar, desde que estejam aptos a se empenhar por alcançar suas metas pessoais de crescimento e desenvolvimento.

A teoria da carência cultural explica que o potencial intelectual de algumas pessoas pode ser/estar comprometido em função do meio em que vive. Reunindo fundamentos preconceituosos e discriminatórios, a teoria da carência cultural está legitimando, ainda na atualidade, a exclusão de muitos alunos e alunas da perspectiva de uma experiência escolar exitosa.

Assim sendo, analisando criticamente fundamentos filosóficos e ideológicos da referida teoria frente a acontecimentos recentes, Patto (2009, p. 414) ousa afirmar que “Qualquer semelhança com concepções, situações e práticas profissionais atuais num país desigual, injusto como o nosso, que sempre exerceu toda a sorte de violências físicas e psíquicas imobilizadoras contra os despossuídos, não terá sido mera coincidência.”

Realmente não é mera coincidência encontrarmos a maioria de destituídos da condição de aprender entre negros, moradores das periferias, ou das favelas, alunos e alunas de escolas públicas. Nos submundos, ou melhor, refletindo a partir das análises de Maria Helena de Souza Patto, “O mundo colonial é dividido: no *apartheid*, há uma cidade indígena e uma européia, há escolas para colonizados e escolas para europeus.”

Aprofundar o estudo dessa temática, assim como no tópico anterior, Medicalização da Educação, não revela a causa primeira, não elucida o porquê dos problemas que circundam algumas proposições pedagógicas, mas elucida um *campo de forças* e tensões reais e constitutivas de discursos e práticas políticas e curriculares

que se apresentam como legitimadoras ou não do “Direito de Aprender” e de uma Educação que necessita contribuir para o processo de Educação em Direitos Humanos.

A atuação dos profissionais e os discursos pedagógicos.

A atuação dos profissionais da Educação ou que colaboram com os Educadores e Educadoras é decisivo para a revisão de muitas situações difíceis para alunos e alunas durante a escolarização. Como já dissemos anteriormente o discurso pedagógico é constituído por diversos outros discursos. Desde os saberes organizados sobre a aprendizagem, os modos de ensinar, os conhecimentos escolares, o currículo, os modos de aprender, às premissas das políticas educacionais emanadas pelos setores que organizam os sistemas, várias são as enunciações que constituem os discursos e que organizam as práticas/culturas escolares.

Este ponto de vista nos permite compreender que os que referendam as teorias destacadas anteriormente, no cotidiano das escolas, não são apenas os idealizadores das pesquisas, com seus aparelhos sofisticados e tecnologicamente criados para verificar peso, tamanho, altura e funcionamento cerebral de indivíduos pertencentes às diferentes tribos. São aqueles que se relacionam costumeiramente, quase que como pares. Recente artigo em jornal de grande circulação evidenciou a resposta de Hanna Arendt a Samuel Grafton em 1963,

> *“2. Assim, a monstruosidade do extermínio nazista está exatamente no fato dele não ter sido cometido majoritariamente por monstros, mas em grande parte por funcionários modernos e eficientes. Estes incluíam as secretárias que mantinham as fichas dos judeus atualizadas, os policiais que os prendiam, os maquinistas que os transportavam e os químicos que escolheram o gás a ser usado etc. Foi o trabalho destes bons funcionários alemães, franceses, ucranianos, italianos, holandeses e outros que permitiu assassinar tantas pessoas, com o menor custo emocional e material possível e em tão pouco tempo. Eles se igualavam pela ausência de considerações morais sobre suas tarefas cotidianas.”*

Patto (2009, p.408) reescreve Hanna Arendt destacando a participação de professores e psicólogos na aplicação de seus instrumentos peculiares sem pensar no impacto de suas ações, ou mesmo na inserção política de suas teorias:

> *“É assim que a maioria dos laudos confirma queixas leigas e afirma o que os solicitantes dos exames psicológicos querem ouvir. Ao agirem assim no âmbito*

> *escolar, os profissionais da psicologia cometem pequenos assassinatos, quando minam a identidade do culpado, e crimes de lesacidadania, quando justificam a negação do direito à educação escolar".*

Neste particular precisamos de constante reflexão sobre os discursos presentes nos textos e contextos que constituem o campo educacional e os modos como são compreendidos e apresentados nas práticas escolares. A força de algumas propostas envolvem os profissionais, que atuam sem questionar suas participações, como resltado, segundo Patto, "tornam-se máquinas de gestão de riscos sociais, exercem a função de cães de guarda do sistema".

Neste item, preciso destacar o grande desafio de uma Educação em Direitos Humanos legítima, humanamente possível, na qual todos possam ser livres para a revisão de práticas institucionalizadas, validadas cientificamente, politicamente e em vários outros discursos. Para que os debates em Direitos Humanos na Educação não se restrinjam aos já destituídos de humanidade, como nos indica Cecília Maria Bouças Coimbra, (1999), analisando considerações de Deleuse:

> "*Deleuse afirma que os direitos humanos – desde suas gêneses – têm servido para levar aos subalternizados a ilusão de participação, de que as elites preocupam-se com o seu bem estar, de que o humanismo dentro do capitalismo é uma realidade e com isso confirma-se o artigo primeiro da Declaração de 1948: "todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos".*

Os trabalhadores e trabalhadoras da Educação no âmbito escolar precisam ser alvos de atenção diferenciada, de modo a que possam ter espaço para a constituição novas práticas e revisão de concepções na sua atuação cotidiana, assim agir com todo o potencial que lhe é inerente para mudança na instituição e valorização do humano.

Compreendendo a constituição de discursos, neste universo discursivo, identifico os vários enunciadores, utilizando como referência a estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: professores (o mais tradicional), direção da unidade escolar, incluindo o diretor adjunto, coordenador pedagógico, secretários escolares, manipuladores de alimentos, agentes educadores, porteiros, agentes auxiliares de creche, funcionários de apoio administrativo, profissionais para a supervisão e condução do projeto político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, em diversos setores da estrutura[2] e as equipes interdisciplinares compostas por psicólogos, assistentes sociais e professores que pertencem ao setor

[2] A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro apresenta um projeto educacional desta que abrange Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. São 674.312 alunos e alunas matriculados e 58.886 funcionários.

já apresentado no inicio deste artigo, o NIAP. Todos estes profissionais atuam e constituem os discursos no campo da Educação.

Além desses já citados, precisamos lembrar os que enunciam as concepções ou políticas que permitem a avaliação e a classificação de alunos e alunas como portadores de disfunções ou sequelas do contexto em que vivem, estas ideias possibilitam a compreensão de que é da responsabilidade dos próprios discentes e suas famílias, a condição escolar em que se encontram. São desconsideradas nas avaliações com base em tais concepções, a análise do contexto em que essas distorções se produzem, reduzindo as oportunidades de aprender e de ascender na vida escolar. Sugiro como alguma possibilidade de saída para a situação, a oportunidade para que cada educador ou educadora questione, duvide de propostas e assuma o desafio de criar e redirecionar ações, a despeito do tempo escolar ou dos discursos firmados política ou cientificamente.

A revisão das concepções em Direitos Humanos não está dada, precisa ser constituída, sob pena de encarcerarmos os conceitos que podem sustentar as mudanças necessárias, em textos meramente prescritivos. Podem ser constituídos alertas para determinações que devem ser seguidas de modo a não aconteçam violações dos direitos humanos de “um outro”, alguém distante.

Considerações Finais

Os debates das equipes interdisciplinares do NIAP envolvem conceitos, conteúdos e concepções que se apresentam no contexto das políticas educacionais numa análise mais ampla, bem como nos direcionamentos políticos dos diferentes setores, compreendendo como setores as unidades escolares e outros espaços da Educação Carioca. Todos estes conceitos e concepções já estão sendo alvo de estudos que consideram as proposições escolares como mantenedoras ou propiciadoras de exclusão social, com foco nas discriminações e preconceitos que são perpetuados na sociedade.

Será possível para os Sistemas de Educação a revisão de suas propostas de Educação Escolar de modo a identificar e reorganizar os mecanismos que se inscrevem no rol daqueles que perpetuam a violação dos Direitos Humanos?

Os ditos produzem e reconduzem as histórias não apenas porque está determinada na sua força de dito. BEZERRA e PAZ (2007) afirmam ao descrever o postulado Gramsciano que “a mente que desenvolve o conhecimento está indissoluvelmente vinculada a um corpo situado e conectado às relações sociais”.

Educar em Direitos Humanos é um exercício de viver Direitos Humanos. Nessa direção quando nos deparamos com as várias facetas produzidas pelas incoerências e tensões das questões do que se instituiu chamar “Era do Direito”, nossas reflexões nos convidam ao debate sobre o humano, que é diverso, multicultural e intenso. As equipes que atuam em diferentes campos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro têm sido reiteradamente convocadas para atuar com as temáticas: Protagonismo Infanto-Juvenil; Planificação de Estudos e Vida de Trabalho; Arranjos familiares da modernidade; Violências; Escola / Conflitos e Convivências; Articulação e promoção de ações em Rede de Serviços diferenciados; Preconceito e Escola.

Os temas dos trabalhos de nossas equipes traduzem e são transpassados por conceitos que se inserem no debate de uma Educação em Direitos Humanos. Nos modos de atuar construídos por meio de projetos de trabalhos com os mais diferentes grupos da Comunidade Escolar, a reflexão constante nos leva a questionar até que ponto nossas práticas estão contribuindo para a revisão das ações que distraidamente podem ratificar uma educação distante do Humano. A Educação como Direito poderá instituir um novo modo de se realizar a Educação Escolar, de modo que não tenhamos mais alunos e alunas apenas classificados e rotulados nas estatísticas dos evadidos e depois dos marginalizados na sociedade?

Todos os que se envolvem com a Educação, não são apenas produtores de conhecimentos ou de políticas, estão “indissoluvemente vinculados a um corpo situado e conectado às relações sociais”. A revisão é para alem da divulgação dos preceitos e das premissas, deve alcançar o que institui, o que organiza, o que classifica, enfim, deve rever as múltiplas culturas que, institucionalizadas, fazem da Educação Escolar um espaço privilegiado para o debate em Direitos Humanos, como também espaço das grandes tensões sobre a não valorização do Humano, compartilhando assim de modos de transgressão e violação dos direitos fundamentais de todas as pessoas nela envolvidas.

Ester Arantes no prefácio ao Livro do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (2007) nos apresenta uma reflexão para inicio de conversa, a qual trago para as nossas reflexões como fim/continuação deste nosso diálogo:

> Direitos Humanos? De que direito, de que humano estamos falando? Do humano, do homem moderno que emerge com a morte de Deus? Do direito universal, considerado natural a essa concepção de homem? Certamente, não. Falamos de um direito não dado, não garantido, que afirma a vida em toda a sua potência de criação. Essa desnaturalização da concepção de Direitos Humanos implica um desafio permanente de invenção de novas práticas e novos mundos. Essa nossa

> concepção/verdade se agencia com o que Heliana Conde Rodrigues, ao dialogar com Certeau, afirma em seu texto neste livro: “Quanto à verdade, cumpre pensá-la não como garantia, mas como indagação, interrogação, problematização que perturba as configurações de uma ordem de sentido – dúvida radical, em suma, que transgride o verossímil, o principesco, o caminho- convite instituído”.

Os humanos do contexto da educação Escolar reivindicam que direitos? Ou já estão postos os mesmo direitos quando falamos de uma das instituições mais antigas da sociedade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

COIMBRA, Cecília. Direitos Humanos: Panorama Histórico e Atualidade. Palestra realizada no Seminário "Psicologia e Direitos Humanos", promovido pelo CRP-06 e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Ribeirão Preto (SP), agosto de 1999. Disponível em: http://www.slab.uff.br/index.php/producao/8-textos/42-textoscecilia.

BERTOLDI, Sandra M y ENRICO, Liliana N. La intervención (inter)disciplinar de los equipos técnicos en educación: alcances y límites. *Cienc. docencia tecnol.* [online]. 2012, n.45, pp. 131-146. ISSN 1851-1716.

GIVIGI, Luiz Renato Paquiela. Criando outros possíveis: psicologia e políticas públicas de Educação na cidade do Rio de Janeiro / Luiz Renato Paquiela Givigi. – 2012. 183 f. Orientador: Katia Faria de Aguiar

COLLARES, Cecilia A. L. e MOYSES Maria Aparecida A. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação) disponível em: http://evoluireducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/A-Transforma%C3%A7%C3%A3o-do-Espa%C3%A7o-Pedag%C3%B3gico-em-Espa%C3%A7o-Cl%C3%ADnico-A1.pdf

GUZZO, Raquel Sousa Lobo; MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa and MOREIRA, Ana Paula Gomes. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2012, vol.16, n.2, pp. 329-338. ISSN 1413-8557.

ARANTES, Ester Maria de M. Direitos humanos? O que temos a ver com isso? Comissão de Direitos Humanos do CRP–RJ [org.]. Rio de Janeiro: Consellho Regional de Psicologia– RJ, 2007. 174 p. ; 16 x 23 cm. ISBN: 978-85-61280-00-0

O PAPEL DA IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO RESGATE DO DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE NO BRASIL

Alessandro Martins Prado – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Introdução:

A Educação em Direitos Humanos é importante para o desenvolvimento de uma cultura voltada para o conhecimento de direitos e garantias fundamentais do cidadão, além de princípios gerais do direito, objetivando disseminar valores axiológicos que poderão subsidiar comportamento mais humano, solidário e crítico no cidadão brasileiro, revelando-se desta forma, consistente ferramenta para acelerar o desenvolvimento pleno de nossa sociedade.

Nossa proposta é demonstrar a importância do papel da educação em direitos humanos na mudança da mentalidade de uma nação em prol do desenvolvimento humano e social.

Demonstraremos neste sentido, o papel da educação voltada para disseminação do conhecimento de direitos e garantias fundamentais do cidadão, bem como, da importância de conhecer o passado histórico de seu país e de se preservar a memória de fatos em que o Estado violou sistematicamente as garantias fundamentais de seu povo, tendo como delimitação os acontecimentos que sucederam ao Golpe de Estado de 1964 até a redemocratização do Brasil, além de fatos que ocorreram mais recentemente e que podem ser apontados como reflexos de uma Justiça de Transição tardia.

Nosso aporte teórico está circunscrito aos abusos cometidos pelo governo ditatorial brasileiro, tendo como objeto demonstrar a importância de uma proposta pedagógica que revele ao cidadão os abusos cometidos como forma de resgate da verdade, da memória e da cidadania, conforme o próprio PNDH03 Programa Nacional de Direitos Humanos 03 apontou em algumas de suas diretrizes.

1. Conhecer o Passado: para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça.

A Criação da Comissão Nacional da Verdade deve ser considerada passo fundamental para apuração dos fatos ocorridos no período de exceção democrática de nosso país. Neste sentido, Temos a chance de “prestar contas” para com um passado nebuloso que causou enorme prejuízo para o desenvolvimento cultural,

econômico e social de nossa nação. A apuração da verdade, tão negligenciada no Brasil, terá condição de demonstrar aos brasileiros o que realmente motivou o Golpe de Estado, bem como, as inúmeras barbáries que foram praticadas pelo Estado em referido período.

Outrossim, é importante destacar que o esclarecimento da verdade é conceito próprio da essência do Estado Constitucional Democrático de Direito, devendo ser registrado ainda, no caso específico de nosso país, que existe considerável resistência de setores conservadores da sociedade civil organizada, e até mesmo grandes corporações jornalísticas para com a apuração deste passado. Além do que, é possível identificar vícios em ações de instituições públicas relacionados com o comportamento de seus agentes no período de exceção.

Neste diapasão, reflexo claro do que acabamos de afirmar pode ser demonstrado com a lição de Arantes (2010) que apresenta dados alarmantes relacionados com violência, massacre, execuções sumárias e tortura envolvendo o Estado brasileiro: a) no Massacre de Carandiru, em 1992, cento e onze detentos foram mortos por 400 policiais fortemente armados; b) no atentado orquestrado pelo Primeiro Comando da Capital, em São Paulo, maio de 2006, houve a morte de 463 pessoas, assassinadas em cercos empreendidos pela Polícia Militar de São Pulo, sendo apurado que boa parte das vítimas eram jovens, com carteira de trabalho assinada, havendo ainda a perturbadora constatação de que 60% dos “supostos bandidos” levaram, ao menos, um tiro na nuca, ou seja, houve execução sumária praticada pelo estado brasileiro em face destes jovens; c) Carlos Rodrigues Junior foi torturado nas dependências de sua residência, por policiais militares que obrigaram sua mãe e sua irmã a acompanhar toda a angústia do sofrimento do rapaz, ouvindo seus gritos de dor. O jovem não resistiu, ficou apurado que levara mais de 30 choques na região mamária esquerda.

Como afirmamos, fatos como estes são desdobramentos da falta de apuração da verdade, principalmente com relação aos excessos cometidos pelo Estado brasileiro no período de 1964 a 1985, bem como, a falta de métodos de ensino para o desenvolvimento da cultura em direitos humanos em todos os níveis de aprendizado. O desenvolvimento de uma cultura em direitos humanos capaz de tornar o cidadão municiado de ferramentas para denunciar abusos e agressões às garantias constitucionais que possui.

Assim, nossa proposta é abordar, no decorrer deste ensaio, alguns fatos relacionados a excessos cometidos pelo Estado brasileiro no período de exceção que só recentemente vieram a público, demonstrando ainda que, enquanto o Brasil não “prestar contas” com seu passado de barbáries cometidas pelo próprio governo, não será possível resolver questões de desrespeito sistematizado de direitos e garantias fundamentais como os exemplos citados anteriormente.

2. O dever da verdade no Estado Democrático

Quando pensamos na importância da verdade, vale destacar o ensinamento de Inês Virgínea Prado Soares (2009), que leciona que a apuração da verdade está diretamente relacionada com a consolidação do regime democrático, por meio da consolidação de sua memória democrática, mas que, no Brasil, referida apuração é, sem sombra de dúvidas, o ponto mais delicado e complexo de nossa justiça transicional, principalmente porque exige maior participação e envolvimento da sociedade civil, bem como, por revelar a violência praticada pelo Estado brasileiro em um período recente de nossa história, capaz de demonstrar a fragilidade de nosso regime democrático que é incapaz de combater a impunidade que o segredo acoberta.

A fragilidade do Estado Constitucional Democrático brasileiro, destacada por Inês Virgínia, foi objeto de lição de Fábio Konder Comparato (2010, p.1), com relação à simbologia que representa a Deusa Grega Têmis, conforme lição publicada em artigo intitulado A Balança e a Espada, senão vejamos:

> Tradicionalmente, a Deusa Greco-Romana da justiça é representada pela figura de uma mulher, portando em uma mão a balança e na outra a espada. A simbologia é clara: nos processos judiciais, o órgão julgador deve sopesar criteriosamente as razões das partes em litígio antes de proferir a sentença, a qual se impõe a todos, se necessário pelo uso da força.
> Entre nós, porém, a realidade judiciária não corresponde a esse modelo consagrado. Aqui, nas causas que envolvem relações de poder, com raríssimas exceções, os juízes prejulgam os litígios antes de apurar o peso respectivo dos argumentos contraditoriamente apresentados; e assim procedem, frequentemente, sob a pressão, explícita ou mal disfarçada, dos que detêm o poder político ou econômico. A verdade incômoda é que, entre nós, a balança da justiça está amiúde a serviço da espada, e esta é empunhada por personagens que não revestem a toga judiciária.

> O julgamento da arguição de descumprimento de preceito fundamental nº 153, concluído pelo Supremo Tribunal Federal em 30 de abril de 2010, constitui um dos melhores exemplos desta triste realidade.

Comparato (2010), na forma de verdadeiro desabafo, registrou seu inconformismo no concernente ao posicionamento do Supremo Tribunal Federal. Além disso, o jurista se opôs veementemente a decisão do julgamento da ADPF nº 153, que manteve a interpretação dada à Lei de Anistia de 1979 que, por meio de interpretação absurda, concedeu anistia também aos agentes do Estado que cometeram crimes contra a humanidade.

Se realizarmos uma contraposição entre os argumentos utilizados por 7, dos 9 Ministros que julgaram a ADPF nº 153, em contraposição aos valores, princípios, fundamentos e objetivos do Estado Democrático de Direito, bem como ao direito à verdade, é possível identificar, até mesmo, a ocorrência do crime de desídia de referidos Ministros por não considerarem os valores do Estado Constitucional Democrático advindo da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (PRADO, 2010).

Logo, se nossa Deusa Grega Têmis encontra-se corrompida pelos vícios do regime democrático brasileiro que não foram corrigidos, apesar de mais de duas décadas de promulgação de nossa Carta Magna, talvez, reste esperança no papel da Comissão da Verdade Nacional ou as demais Comissões que, felizmente, sucederam aquela em uma real multiplicação de forças já que foram e ainda estão sendo criadas Comissões da Verdade Estaduais, Municipais, e, até mesmo, Comissões da Verdade para apuração de abusos praticados no âmbito de Universidades, dentre outras.

Noutro giro, talvez nos reste invocar o Deus Grego *Janus bifrons*, com seus poderes místicos de olhar para o futuro, sem desmerecer o passado, o Deus dos princípios, dos inícios construídos com a rara prudência de sempre levar em consideração o passado e o futuro, antes de uma decisão. Segundo a Mitologia, referido Deus seria representado por uma estátua com uma cabeça e duas faces (SPALDING, 2001).

A questão é que, em um Estado Democrático de Direito, como já demonstrado, existe o imperativo dever com a verdade para o aperfeiçoamento natural do regime. Neste sentido, Edson Teles (2009, p. 130), leciona:

> [...] A busca pela verdade do passado é, antes, uma ação de rejeição à impunidade e ao desrespeito aos direitos, um valo ético, mas também uma ação política. Com as comissões de verdade e a luta por justiça condições foram criadas para pensamento em uma convivência democrática, na qual a publicidade da exceção promova a política como a livre partilha da memória.

Ora, se o estado brasileiro, de forma ardilosa, não permite que *Janus bifrons*, com sua face voltada ao passado, diagnostique os acontecimentos de determinada época para, com sua face voltada em direção o futuro, promova o início de nova era, como poderemos acreditar que os tempos vindouros serão estáveis?

Na Mitologia Grega, Janus bifrons conseguiu determinar enorme período de estabilidade e paz, exatamente em razão de seu raro poder de analisar os acontecimentos passados, para, determinar a abertura e início dos acontecimentos futuros (SPALDING, 2001).

Corroborando a lição de que não é possível garantir a estabilidade democrática quando o próprio Estado nega o direito de se revisitar, juridicamente os atos cometidos por seus agentes, se apresenta muito pertinente a lição de Correia:

> [...] Certamente, não há que se falar em Democracia sem que se possa responder aos atos antijurídicos cometidos pelos detentores do poder em 1964. Seria a consolidação do terrorismo por ato do Estado, o que é inadmissível à luz da segurança jurídica pretendida pelo Direito. Sem se revisar, juridicamente, os atos contrários ao Direito, perpetrados pelos agentes estatais de então, não há como consolidar a passagem do país para a democracia [...] Aqui há a própria perversão das instituições e há uma "institucionalização" em sentido impróprio, já que são admitidos métodos não desejados na lógica democrática. Esta "institucionalização" às avessas conduziria à inversão dos propósitos institucionais constantes do conceito jurídico de democracia (2009, p.146).

Outrossim, Comparato (2011), no artigo intitulado "Um país de duas caras", publicado inicialmente no site da Ordem dos Advogados do Brasil do Estado do Rio de Janeiro, apresenta as contradições entre o discurso do Poder Executivo nacional com relação aos direitos humanos e a prática do que realmente ocorre em nosso país. O emérito professor faz questão de destacar que essa duplicidade no trato com os direitos humanos, não é de hoje e nos acompanha desde o próprio império.

Não podemos prescindir de analisar os fatos passados, os erros cometidos pelo estado brasileiro, para que se aperfeiçoe o próprio regime democrático e, o

instrumento mais adequado para referida análise, já que não temos um Deus Grego com poderes místicos, é por meio do trabalho das Comissões da Verdade e de pesquisadores que se debrucem sobre o tema, o que importa é que a verdade precisa ser esclarecida e divulgada.

Por seu turno, segundo Härbele (2008), o conceito de verdade deve ser exigido como valor cultural, principalmente após a constatação da ocorrência de fatos horrendos advindos de ações próprias de regimes de exceção, e neste sentido podemos destacar a importância do desenvolvimento de uma educação voltada para o estabelecimento de uma cultura de respeito aos direitos humanos está vinculada à noção do conceito de verdade.

Noutro giro, conhecer a verdade desencadeia um importante fator pedagógico no sentido de se tentar prevenir que barbáries voltem a acontecer em determinada sociedade, já que, o direito à verdade com relação aos fatos passados é capaz de assegurar a construção da identidade histórica e da memória coletiva de um povo, o que, por sua vez, se desdobra no anseio de se conhecer os graves fatos históricos em que ocorreram atos atentatórios aos direitos humanos de modo a assegurar o direito de memória das vítimas e confiar às gerações futuras a responsabilidade de prevenir barbáries (PIOVESAN, 2009).

Dessa forma, no Estado Constitucional e Democrático de Direito, o princípio da publicidade possui a função evidente de "[...] combater o segredo, a mentira, o escuso, o reservado, aquilo que se faz para o não conhecimento público de cidadãos, já que se está a atender interesses que não os públicos ou mesmo a agredi-los [...]" (ESPÍNDOLA, 2008, p.266). Corroborando, Häberle (2008, 118) leciona que o "[...] Estado constitucional pressupõe pessoas, ou melhor, cidadãos, dispostos a perfazer o caminho da "busca da verdade" – porém, o caminho é, em verdade, o objetivo [...]" (HÄRBELE, 2008, p. 118).

Ora, como iremos produzir cidadãos críticos, cultural e politicamente desenvolvidos, ávidos pela verdade, se não for por meio da educação? E obviamente que a educação para o desenvolvimento de uma cultura em direitos humanos, que passará, obrigatoriamente pelo ensino dos direitos humanos fundamentais, sociais, econômicos, etc, é a melhor ferramenta para alcançar este objetivo.

No Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 existem dois eixos orientadores que se destacam para a consecução dos objetos que estamos

elencando neste trabalho: a) Eixo Orientador V – Educação e Cultura em Direitos Humanos, e o b) Eixo Orientador VI – Direito à Memória e à Verdade (BRASIL, 2009). Não é mera coincidência que, sem qualquer pudor, os detentores do poder midiático de nosso país, trabalham diuturnamente na manipulação da opinião pública em favor de seus interesses. Exemplo clássico foi à intensa propaganda midiática contra a implantação das diretrizes do Programa Nacional de Direitos Humanos nº 03, que foi acusado de ser um instrumento cerceador do direito a informação, quando na verdade, qualquer sujeito que estudar suas diretrizes verificará que não existe qualquer risco de censura ou revanchismo na implantação do PNDH-3 e sim, a busca pelo desenvolvimento dos direitos humanos em nosso país de forma plena, principalmente, no concernente ao que nos interessa, com relação ao estabelecimento de metodologia que busque alcançar o desenvolvimento de uma cultura em direitos humanos.

3. A educação e cultura em direitos humanos: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos

Como adiantamos no item anterior, o Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 elenca como um de seus eixos orientadores a Educação e cultura em direitos humanos que tem por objeto:

> A educação e cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.
> A educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade. **Trata-se de mecanismo que articula, entre outros elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e sua relação com os contextos internacional, regional e local**[1]; [...] (BRASIL, 2009, p.185) (Grifos nossos)

[1] O PNDH-3 possui o Eixo Orientador V, voltado especificamente para a Educação e Cultura em Direitos Humanos, que por sua vez, possui as seguintes diretrizes: Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos; Diretriz 19: Fortalecimento da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos; Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; Diretriz 22: Garantia do

Este trecho possui importância relevante já que pretendemos abordar alguns fatos históricos que ocorreram no período de exceção e que, apenas recentemente, estão sendo divulgados em nosso país por meio de denúncias, trabalhos jornalísticos e trabalhos acadêmicos. Referidos fatos são desconhecidos por parte de imensa parcela de brasileiros, de modo que acredito que até alguns leitores deste trabalho irão se surpreender com relatos, que, repito, devem ser ensinados e denunciados em todos os níveis de educação de nosso país.

3.1 O Golpe de Estado Derrotado em 1961[2]

Em 1961, o Presidente da República eleito democraticamente, Jânio Quadros, renuncia de forma inesperada. Membros do governo e da oposição são surpreendidos com referido ato. A Carta de Renúncia foi encaminhada para o Congresso Nacional que votou e aceitou o ato de renúncia do mandatário da nação. O Vice Presidente, João Goulart estava fora do país em viagem oficial visitando a China. O planeta está no auge da Guerra Fria, disputa ideológica que surgiu após a II Guerra Mundial que dividiu o mundo em duas ideologias, uma voltada para o Capitalismo, capitaneada pelos Estados Unidos da América e outra voltada para o Comunismo, capitaneada pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (TAVARES, 2011).

A tensão ideológica entre capitalismo e comunismo provoca o surgimento de várias guerras e golpes de estado em todo o planeta. A América Latina é especialmente afetada por Golpes de Estados orquestrados, planejados e financiados pelo governo norte americano:

> Os Estados Unidos não estavam nada contentes com o Brasil, como se provaria anos depois. Na Casa Branca, em 30 de junho de 1962, um gravador registrou para a posterioridade a insatisfação. O presidente Kennedy, o assessor Richard Goodwin

direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos (BRASIL, 2009, p.184-205). Iremos abordar, neste trabalho, por conta da do exíguo espaço que temos, apenas pequeno trecho de referido Eixo Orientador, sendo prudente qualquer pesquisador que trabalhe com temas relacionados à Educação em Direitos Humanos conhecer profundamente o Eixo Orientador V do PNEH-3.

[2] Boa parte das informações terá como fonte a excelente obra intitulada: "1961 O Golpe Derrotado: Luzes e sombras do movimento da legalidade", do jornalista Flávio Tavares, publicada no ano de 2011.

> e o embaixador Lincoln Gordon falam sobre intervir nas eleições brasileiras de outubro de 1962, para deter a "tendência vermelha". Propõem doar 8 milhões de dólares para candidatos pró-americanos[...] (CAROS AMIGOS, 2012, p.84).

É muito provável que uma quantidade insignificante do povo brasileiro saiba que os Estados Unidos da América chegaram a doar 8 milhões de dólares para financiamento da campanha eleitoral do Congresso brasileiro de candidatos que tinham posição ideológica de direita, manifestamente contrária ao presidente João Goulart, ou contra o comunismo ou qualquer medida parecida com essa ideologia. Denunciar este fato é um exemplo claro da importância da educação na formação crítica do cidadão.

Naquele período, qualquer indicação de um cidadão que pudesse ser interpretada como de ideologia socialista ou comunista era violentamente reprimida pelos setores conservadores de nosso país, e, mais tarde, pelo governo de exceção. O maior problema de João Goulart, sucessor legal de Jânio Quadros é que Jango, apesar de ser descendente de uma família rica, de latifundiários, possuía uma visão progressista de desenvolvimento nacional, neste sentido:

> Jango era um "burguês rebelde" na medida em que procurou diminuir as desigualdades sociais. Claro que não era comunista, mas rechaçava o "capitalismo selvagem". Disse:
> "A frente do Ministério do Trabalho estou pronto a estimular e aplaudir os capitalistas que fazem de sua força econômica um meio legítimo de produzir riquezas, dando sempre às suas iniciativas um sentido social, humano e patriótico" (CAROS AMIGOS, 2012, p. 81).

Como é possível constatar, realmente, João Goulart, chamado carinhosamente de Jango, não tinha qualquer inclinação comunista, não obstante, não abria mão de sua visão desenvolvimentista, pensando no crescimento do país. Quando foi Ministro no Ministério do Trabalho do governo de Getúlio Vargas é que Jango passou a ser visto sistematicamente como um risco para os interesses americanos e passou a ser taxado como comunista. Ocorre que Jango propôs, como medida de aquecimento da economia, um reajuste da ordem de 100% (cem por cento) nos salários dos trabalhadores. Tratava-se, na verdade, de uma medida desesperada de criar um mercado consumidor dentro de nosso país. Não obstante, referida medida é interpretada por setores conservadores da sociedade brasileira e por membros do governo americano como indício de ideologia comunista (TAVARES, 2011).

Para piorar a situação de João Goulart, o sucessor legal de Jânio Quadros, não havendo apuração suficiente dos fatos e documentos históricos da época, para saber se a renúncia, naquele momento, foi premeditada ou não, João Goulart estava em visita oficial, como Vice Presidente da República do Brasil, à China Comunista, fato suficiente para sustentar o Golpe de Estado em 1961 pelos setores conservadores do Brasil (CAROS AMIGOS, 2012).

Alguns analistas políticos defendem a teoria de que Jânio Quadros não queria de fato renunciar. Seria uma estratégia para arregimentar o apoio popular para o seu governo que vinha sendo criticado exaustivamente pelos setores conservadores da sociedade. A ideia de Jânio Quadros era a de que o povo sairia às ruas e pediria para que retornasse ao governo. Acreditava que haveria um clamor social em defesa da reconsideração de sua renúncia que não existiu. (CAROS AMIGOS, 2012). Não obstante, o próprio Jânio Quadros, em seu leito de morte revelou ao neto:

> Quando assumi a presidência, eu não sabia da verdadeira situação político-econômica do país. A minha renúncia era para ter sido uma articulação – nunca imaginei que seria de fato aceita e executada. Renunciei à minha candidatura à Presidência, em 1960. A renúncia não foi aceita. Voltei com mais fôlego e força. Meu ato de 25 de agosto de 1961 foi uma estratégia política que não deu certo, uma tentativa de governabilidade. Também foi o maior fracasso político da história republicana do país, maior erro que cometi" (Jânio Quadros apud. Tavares, 2011, p. 209-2010).

O fato é que a educação em direitos humanos, com especial ênfase, no concernente a este trabalho, voltada para o esclarecimento de acontecimentos históricos relevantes é algo que deve ser implantada em nosso país como ferramenta poderosa de desenvolvimento crítico e político do cidadão brasileiro e, como, método pedagógico a evitar que fatos como estes se repitam em nosso país. O que Jânio Quadros queria na verdade era executar um Golpe Branco que não deu certo.

Além disso, ainda relacionado ao mesmo fato, ou seja, a tentativa de Golpe de Estado em 1961, é importante esclarecer ao povo brasileiro que o país chegou muito próximo de uma Guerra Civil e de um derramamento de sangue generalizado. O Golpe de Estado de 1961 só não teve sucesso em razão de a própria parcela conservadora da sociedade brasileira, manifestamente alinhada aos Estados Unidos da América, também ter sido surpreendida pela renúncia de Jânio Quadros,

além, e principalmente, do fato inesperado da reação de resistência desencadeada pelo Governador do Estado do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, que mais tarde receberá o nome de “Cadeia da Legalidade” (TAVARES, 2011).

O movimento de resistência citado, por si só, já daria para preparar um excelente trabalho de educação em direitos humanos voltado para fatos históricos importantes para o seguimento. Tratou-se do que foi considerado mais tarde como o maior movimento popular desde a Revolução de 1930, senão vejamos:

> [...] Com seu forte poder de comunicação, na madrugada de 26 de agosto, ao microfone da Rádio Guaíba, de Porto Alegre, Brizola deu início ao maior movimento popular desde a Revolução de 1930 – a Campanha da Legalidade ou Cadeia da Legalidade ou Rede da Legalidade.
> Por 104 emissoras de rádio de vários Estados, Brizola convoca as forças democráticas para agir a favor da posse de Jango. Obteve o apoio maciço das massas populares e adesões expressivas como as dos governadores de Goiás e Paraná. Mesmo sob ameaça de bombardeio, 100.000 pessoas se concentraram diante do Palácio Piratini durante horas para enfrentar os prometidos ataques do porta-aviões Minas Gerais e dos jatos da Força Aérea que, afinal, não se concretizaram [...] (CAROS AMIGOS, 2012, p. 55).

Fato de enorme relevância que deve ser ensinado em qualquer nível de educação é que o Brasil, em 1961, passou por momentos que precederam uma Guerra Civil que causaria a morte de milhares de pessoas. As pessoas seriam assassinadas por resistirem à tentativa de Golpe de Estado, ou seja, seriam mortas em razão de defenderem a Constituição do Estado, a democracia e a legalidade. É importante que o povo brasileiro tenha acesso a informação de que as Forças Armadas de nosso país deu ordem para que o Palácio do Governo do Estado de Porto Alegre fosse bombardeado por aviões com quantidade de bombas suficientes para destruir toda a praça em que localizava referido Palácio, senão vejamos:

> O tenente-aviador Osvaldo França Junior tinha 23 anos em 1961 e, disciplinado, acatou a ordem, como todos os demais [...]
> O comandante do esquadrão nos reuniu e disse: Acabamos de receber ordem para silenciar Brizola. Vamos tentar convencê-lo a parar com esse movimento de rebeldia. Se não parar, vamos bombardear o Palácio e as torres de transmissão da rádio que ele vem usando para a Cadeia da Legalidade [...] Dezesseis aviões foram armados para a operação. Pelos meus cálculos, íamos pulverizar o Palácio do Governo! O armamento que tínhamos em mãos era para pulverizar o Palácio (TAVARES, 2011, p. 120-121).

A ordem, como visto, era para brasileiros cometerem atos de crime de guerra contra seus irmãos de nação. Teria sido uma tragédia de dimensões incalculáveis, já que, apenas no Palácio do Governo havia mais de 100.000 (cem mil) cidadãos concentrados em defesa da ordem democrática. A tragédia só não concretizou em razão de sabotagem realizada por Sargentos da Força Aérea Brasileira que não concordavam com aquela absurda ordem (TAVARES, 2011).

Enfim, urge ensinar nossas crianças e toda a população a respeito de fatos históricos como estes que possuem íntima relação com os direitos humanos e a formação cidadã. Daria para citarmos diversos outros exemplos de heroísmo por aqueles que arriscaram suas vidas resistindo ao Golpe de Estado de 1961, bem como, de absurdos e barbáries que foram ordenadas por aqueles setores conservadores de nosso país que desejavam o êxito do Golpe de Estado, não obstante, queremos trabalhar também com a importância para a educação com relação ao direito à memória e à verdade. Perceba que é muito tênue a linha que separa os Eixos Orientadores número V e VI do PNDH-3. Não obstante, é imperioso destacar que só é possível desenvolver material pedagógico de ensino de fatos históricos importantes para os direitos humanos ocorridos em nosso país se houver a séria apuração de referidos fatos, o que, em nossa nação, ainda está em andamento, tendo impulso maior com a criação da Comissão da Verdade.

4. Direito à Memória e à Verdade[3]

Como já mencionado anteriormente, o Eixo Orientador VI do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3 aborda o Direito à Memória e à Verdade. A educação com objeto de criação de uma cultura em direitos humanos e uma sociedade igualitária, livre e solidária necessita, sem qualquer sombra de dúvidas, como exposto no item anterior, de mecanismos sérios de apuração de fatos históricos, senão vejamos:

> A investigação do passado é fundamental para a construção da cidadania. Estuda o passado, resgatar sua verdade e trazer à tona seus acontecimentos, caracterizam forma de transmissão de experiência histórica que é essencial para a constituição da memória individual e coletiva.

[3] O Eixo Orientador número VI – Direito à Memória e à Verdade do PNDH3 possui as seguintes diretrizes: Diretriz 23: Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da Cidadania e dever do Estado; Diretriz 24: Preservação da memória histórica e a construção pública da verdade; Diretriz 25: Modernização da legislação relacionada com a promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia. (BRASIL, 2009, p. 207-219).

> O Brasil ainda processa com dificuldades o resgate da memória e da verdade sobre o que ocorreu com as vítimas atingidas pela repressão política durante o regime de 1964 [...].
> A história que não é transmitida de geração a geração torna-se esquecida e silenciada. O silêncio e o esquecimento das barbáries geram graves lacunas na experiência coletiva de construção da identidade nacional. Resgatando a memória e a verdade, o País adquire consciência superior sobre sua própria identidade, a democracia se fortalece. As tentativas totalitárias são neutralizadas e crescem as possibilidade de erradicação definitiva de alguns resquícios daquele período sombrio, como a tortura, por exemplo, ainda persistente no cotidiano brasileiro (BRASIL, 2009, p. 209).

Como exposto, a construção da memória individual e coletiva em um país que passou por ruptura democrática é fundamental para o fortalecimento da cidadania e de sua democracia, além de prevenir que barbáries cometidas no período totalitário se repitam no presente e no futuro da nação.

Neste sentido, mais uma vez teremos que nos socorrer da educação em direitos humanos para denunciar para as gerações que vivenciaram o período totalitário e, principalmente, para as futuras gerações os abusos cometidos na ruptura democrática.

Temos enorme quantidade de informação sendo produzidas por acadêmicos de Universidades, Jornalistas, Juristas e, até mesmo, por aqueles que vivenciaram e foram até mesmo vítimas ou carrascos dos abusos cometidos pelo Estado brasileiro. A divulgação do que está sendo denunciado em referidas obras, bem como, do que será apurado pelos trabalhos da Comissão da Verdade é essencial na consolidação e aperfeiçoamento do Estado Constitucional Democrático brasileiro. Referidas denúncias e esclarecimento da verdade deste passado nebuloso de nosso país deverá passar pela educação em direitos humanos se tivermos realmente a pretensão de divulgar amplamente tudo que vem sendo apurado e denunciado.

Neste sentido, iremos citar alguns fatos horrendos que tomamos conhecimento, recentemente, que são fruto de nossas pesquisas acadêmicas na área do Direito à Verdade e à Memória e à Justiça de Transição no Brasil[4].

Algumas informações impactantes foram colhidas nas obras de José Vargas Jiménez, que atuou pessoalmente nas missões das Forças Armadas brasileira no

[4] A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul possui um Grupo de Pesquisa registrado no CNPq intitulado: "Direitos Humanos no Estado Democrático de Direito: interdisciplinaridade e efetivação possível", que por sua vez possui como uma de suas linhas de pesquisa o Direito à Verdade e à Memória.

combate à Guerrilha do Araguaia. Referido autor publicou as obras intituladas: “Bacaba: Memórias de um Guerreiro de Selva da Guerrilha do Araguaia”, publicada no ano de 2007, e “Bacaba II: Toda a verdade sobre a Guerrilha do Araguaia e a Revolução de 1964”, publicada em 2011.

É da lavra do autor, a descrição que se segue:

> “[...] Um dos meus soldados foi até um dos cadáveres e com sua faca, cortou um dos seus dedos, retirou o resto da carne que já estava em decomposição, ficando somente com os ossos que pendurou no seu pescoço dizendo: “Este amuleto é meu troféu de Guerra!” [...]” (JIMÉNEZ, 2007, p.47).

Ademais, referido autor, em sua obra, não possui qualquer pudor em descrever algumas técnicas de tortura que eram utilizadas pelas Forças Armadas no Brasil no combate à Guerrilha do Araguaia:

> As técnicas de interrogatório a que eram submetidos os guerrilheiros em Bacaba consistia em: choques com corrente elétrica gera por baterias de telefones de campanha portáteis; telefone (consistia em dar tapas com força, simultaneamente nos dois ouvidos com mãos abertas); coloca-los em pé, descalços em cima de duas latas de leite condensado e se apoiando somente com um dedo na parede; socos em pontos vitais como no fígado, rins, estômago, pescoço, rosto e na cabeça, além de fazê-los passar fome e sede. (JIMÉNEZ, 2007, p. 58).

O relato das práticas de torturas é brutal. Imagine uma mãe que teve o filho desaparecido na Guerrilha do Araguaia ao tomar conhecimento de referido relato.

Noutro giro, o autor denuncia que os militares brasileiros recebiam a ordem de “[...] atirar primeiro e perguntar depois e, só fazer prisioneiros de guerrilheiros ou camponeses, se não houvesse nenhum risco de morte ara qualquer combatente” (JIMÉNEZ, 2007, p. 75). Existia, como o próprio autor denuncia, a ordem de extermínio dos jovens que ousaram enfrentar o Estado Ditatorial na Guerrilha do Araguaia.

Corroborando a ordem de extermínio, é significativo o depoimento que se segue: “Manuel Leal Lima, o Vanu, mateiro de 35 anos, contou que estava à margem de um igarapé quando um helicóptero aterrissou trazendo três presos. Tinham os olhos vendados. Um oficial mandou que andassem cinco passos. Metralharam-nos [...]” (GASPARI, 2002, p.402).

Outrossim, Jiménez publicou também o relato registrado em documento dos guerrilheiros intitulado “Comunicado nº 8 das Forças Guerrilheiras do Araguaia”, ao qual teve acesso: “[...] As tropas da ditadura agem como verdadeiros bandidos. A ordem é matar e não fazer prisioneiros. O corpo de um lutador foi encontrado sem a cabeça, decepada e levada pela soldadesca” (JIMÉNEZ, 2011, p. 70), o que demonstra que realmente não havia interesse na captura dos guerrilheiros e sim na completa destruição dos mesmos.

Agora lhe pergunto leitor: Você acredita realmente que o cidadão brasileiro terá acesso a informações desta gravida se não haver uma educação voltada para a exposição dos abusos e excessos cometidos pela Ditadura brasileira? Você leitor, tinha conhecimento da ordem de extermínio de jovens de 19 a 25 anos, em sua maioria, que ousaram resistir ao Golpe de Estado de 1964?

É importante esclarecer que as denúncias de abusos foram publicadas por um membro das Forças Armadas que atuou diretamente no combate à Guerrilha do Araguaia. Não bastasse os abusos cometidos em face de jovens idealistas, as forças armadas brasileiras promoveram verdadeiras barbáries contra a população civil da região, senão vejamos:

> [...] dali seguimos a pé até o povoado de Bom Jesus, onde, após cerca-lo, entramos de casa em casa, fazendo prisioneiros, os camponeses que apoiavam os guerrilheiros, que totalizaram aproximadamente trinta, todos suspeitos de dar cobertura e apoiar os guerrilheiros.
> Foram colocados amarrados em fila indiana, com a ameaça de que se um deles tentasse fugir ou fugisse, os outros sofreriam as consequências. Prosseguimos para o interior da selva e em cada cabana que passávamos, prendíamos o chefe da família e se este tivesse um filho homem, com idade para lutar e ou auxiliar os guerrilheiros, também era feito prisioneiro. Deixávamos somente as mulheres e as crianças que, com medo, ficavam chorando e implorando que não levássemos seus maridos e filhos. (JIMÉNEZ, 2007, p. 41).

É inadmissível admitir que informações desta gravidade cheguem apenas a uma parcela quase insignificante da sociedade brasileira. Ora, terá acesso a referidas informações apenas pesquisadores da Justiça de Transição no Brasil e curiosos que se interessem por ler o livro, ou seja, não havendo um trabalho de educação em direitos humanos com relação a este acontecimento histórico concernente a abusos cometidos pelas Forças Armadas brasileiras, referidas denúncias continuarão circunscritas a pena parcela da sociedade.

Os horrores e barbáries não atingiram, diretamente, apenas a população masculina da região:

> As jovens adolescentes, filhas dos camponeses que haviam sido feitos prisioneiros, bem como suas mulheres que ficaram sozinhas nos seus sítios no meio da selva, abandonavam suas casas e iam para os vilarejos que existiam à beira da rodovia Transamazônica, ou para as cidades de Marabá e Xambioá, onde procuravam sobreviver, se prostituindo, até que seus pais ou maridos, que encontravam prisioneiros, fossem soltos. (JIMÉNEZ, 2007, p. 69).

Não bastasse a privação da companhia de seus filhos, maridos, pais, etc. as mulheres não viram alternativa para sobreviver que não fosse à prostituição do próprio corpo. O impacto causado na região do Araguaia pelo Estado brasileiro provocou danos que são impossíveis de calcular.

Não teremos condição de citar neste trabalho, porém, indicamos a leitura do livro, lançado neste ano (2012), intitulado: “Memórias de uma Guerra Suja”, escrito por Marcelo Netto e Rogério Medeiros a partir dos depoimentos de Claudio Guerra, Delegado de Polícia que atuou pessoalmente em grupos de extermínio no período ditatorial. As informações contidas na obra são estarrecedoras. O leitor poderá compreender, por exemplo, toda dinâmica que foi criada pelo Governo Ditatorial para coibir a resistência ao Golpe militar de 1964. Poderá ainda compreender, a partir da leitura, a razão de nosso país ter índices tão elevados relacionados com execuções sumárias, torturas e corrupção envolvendo as Forças de Segurança Pública de nosso país.

Por fim, o leitor ficará horrorizado com os relatos de extermínio praticados por Cláudio Guerra, bem como, os relatos de atentados terroristas planejados e praticados por agentes do Estado brasileiro para tentar impedir o período de transição para a democracia.

Mais uma vez lhe pergunto prezado leitor: Acredita realmente que informações como essas chegarão ao povo brasileiro se não houver uma séria educação em direitos humanos que esclareça e denuncie abusos cometidos no período de exceção?

4. Conclusão

No presente trabalho demonstramos a importância do desenvolvimento de mecanismos metodológicos para a educação em direitos humanos voltada para o esclarecimento e compreensão de fatos históricos ocorridos no período ditatorial.

Demonstramos, no entanto, que o desenvolvimento de referido material pedagógico, bem como, de políticas públicas que utilize referido material, depende intimamente do Direito à Verdade e à Memória. Neste sentido, trabalhos acadêmicos que estão sendo produzidos nas mais diversas Universidades relacionados com o tema, bem como, obras de autores que foram vítimas ou carrascos da ditadura são de fundamental importância para subsidiar a pesquisa e produção de material didático e pedagógico de educação em direitos humanos.

Outrossim, não podemos deixar de ter positivas expectativas com relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido pelas Comissões da Verdade que foram criadas no âmbito do Governo Federal, algumas Estaduais, Municipais, etc

Se em determinado momento dependíamos exclusivamente do material produzido pelos familiares de mortos e desaparecidos políticos, agora podemos expressar que nosso país entrou em vigoroso processo de apuração da verdade, passo fundamental para esclarecimento de barbáries e abusos cometidos pelo Estado brasileiro em um passado muito recente.

Cabe agora a nós professores nos debruçarmos na pesquisa do material que vem sendo produzido e ter como meta a criação de material didático e pedagógico para a educação em direitos humanos relacionada com o esclarecimento de fatos históricos importantes para a consolidação da democracia e da cidadania brasileira.

5. Referências Bibliográficas

ARANTES, Maria Auxiliadora de Almeida Cunha. **Violência, massacre, execuções sumárias, tortura**. In: BRASIL, Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Tortura. Coordenação Geral de Combate a tortura (Org.). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3**). Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH, 2009.

CARDOSO, Sérgio. **Por que República? Notas sobre o Ideário Democrático e Republicano**. In: CARDOSO, Sérgio (Org.), Retorno ao Republicanismo. Belo Horizonte, 2004.

CAROS AMIGOS. **A Ditadura Militar no Brasil: a história em cima dos fatos**. **Jango, ascensão e queda.** São Paulo: Editora Caros Amigos, 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed., São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. **A Balança e a Espada**. Disponível em: <http://www.conversaafiada.com.br/brasil/2010/08/22/fabio-comparato-supremo-e-a-anistia> Acesso em: 22 mar. 2011.

_____. **Um país de duas caras**. Disponível em: http://oab-rj.jusbrasil.com.br/noticias/2665004/artigo-um-pais-de-duas-caras-fabio-konder-comparato, Acesso em: 28/09/2011.

ESPÍNDOLA, Ruy Samuel. **Princípios constitucionais e atividade jurídico-administrativa: anotações em torno de questões contemporâneas**. In: LEITE, George Salomão (Coord.). Dos Princípios Constitucionais: considerações em torno das normas principiológicas da Constituição. São Paulo: Método, 2008.

GASPARI, Elio. **A Ditadura Escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GUERRA, Cláudio; NETTO, Marcelo; MEDEIROS, Rogério. **Memórias de uma Guerra Suja**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2012.

HABERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional:** a sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da constituição**.** Tradução Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002.

JIMÉNEZ, José Vargas. **Bacaba**: memórias de um Guerreiro de Selva da Guerrilha do Araguaia. Campo Grande: Editora do autor, 2007.

_____. **Bacaba II**: toda verdade sobre a Guerrilha do Araguaia e a Revolução de 1964. Campo Grande: Editora do autor, 2011.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

PRADO, Alessandro Martins; ALONSO, Ana Maria Ortega; CRACCO, Rodrigo Bianchini. **Justiça de transição no Brasil e o direito fundamental à verdade**: o imperativo dever republicano de superar a tradição brasileira de não "prestar contas" com seu passado. In: PRADO, Alessandro Martins; BATISTA, Cláudia Karina Ladeia; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro; SOUZA, José Antonio de (Org.). Práxis Educacional, Direitos Fundamentais e Política: perspectivas para o século XXI. Curitiba: CRV, 2011. P.p 37-44.

PRADO, Alessandro Martins Prado; ALMEIDA SILVA, Elisabeth Maria de**. O Impeachment dos Ministros do Supremo por conta do julgamento da ADPF nº 153 como forma de aperfeiçoamento de nosso regime republicano**. In: PRADO, Alessandro Martins; BATISTA, Claudia Karina Ladeia; SATANA, Isael José (Org.).

Direito à memória e à verdade e justiça de transição no Brasil: uma história inacabada! Uma República inacabada!. Curitiba: CRV, 2011.

SPALDING, Tassilo Orpheu. **Dicionário da Mitologia Latina**. São Paulo: Cultrix, 2001.

SOARES, Inês Virgínia Prado. **Memória democrática e desaparecidos políticos**. In: SOARES, Inês Virgínia Prado; KISHI, Sandra Akemi Shimada (org.). Memória e Verdade: a justiça de transição no estado democrático brasileiro. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

TAVARES, Flávio. **1961 O Golpe Derrotado**: luzes e sombras do Movimento da Legalidade. Porto Alegre: L&PM, 2011.

A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES MILITARIZADAS: Uma análise por uma perspectiva metodológica

Diêgo Soares Rodrigues, Academia de Polícia Militar do Cabo Branco
Fábio Gomes de França, Universidade Federal da Paraíba

Introdução

A atuação das Forças Armadas e das Polícias Militares no Brasil durante o regime de exceção (1964-1985) foi pautada pelo autoritarismo e sustentada por políticas governamentais que legitimavam a censura a todos que questionassem o *modus operandi* dessas instituições. O que prevaleceu foi a defesa da "Doutrina de Segurança Nacional" e, os militares foram os responsáveis diretos por garantir, com base na violência, o que eles consideravam "a luta pela democracia". No entanto, a real democracia retornou ao nosso país em 1988 e, a partir de então, as organizações de regime militarista passaram a ser questionadas para que os princípios democráticos alcançados com a Constituição Cidadã pudessem ser assegurados a toda a sociedade brasileira.

Passados 25 anos do retorno da democracia, o que se percebe é o crescente espaço dado pela mídia sobre debates que envolvem os problemas relacionados à Segurança Pública e, dentro desse contexto, as Forças Armadas e as PM's ganharam destaque. Pudemos constatar esse fato nas manifestações que eclodiram pelo Brasil desde o último ano, pois, essas discussões têm como ponto-chave, no que concerne especificamente à ação policial, o respeito aos Direitos Humanos. Nesse sentido, ressalta-se a figura do policial militar enquanto defensor de direitos e do bem estar social e como esse profissional realiza sua função precípua quando do trato com o cidadão.

Sob essa ótica acerca da atuação policial, orientamos nosso olhar à formação pedagógica nas instituições de regime militarista, cujos princípios organizativos baseiam-se na disciplina e na hierarquia. Dessa forma, inicialmente, utilizaremos a perspectiva foucaultiana para compreendermos qual o papel da educação militar, que visa formar diferentes indivíduos através de processos homogeneizadores por meio de técnicas disciplinares.

Ademais, mesmo em meio a uma cultura institucional como a militarista, destacaremos como a criatividade pode ser fomentada no processo de formação dos militares, de modo que este não tenha retiradas suas capacidades e características singulares (o que fere a dignidade da pessoa humana em algumas circunstâncias) devido a um processo homogeneizador que visa padronizar para exercer controle.

Por fim, procederemos à análise de um filme que reforça a ideia de que, apesar de a formação militar possuir um caráter padronizador, se as individualidades de cada envolvido no processo forem respeitadas, como formas e ritmos de aprendizado de cada um, alcançar-se-á, muito provavelmente, maior êxito na formação de bons profissionais, de modo que os mesmos apreendam a pedagogia militarista de acordo com suas capacidades.

O processo de formação nas instituições (disciplinares) militarizadas

Para entendermos como se dá o processo de formação educacional dentro de uma instituição militarizada é necessário que analisemos o conjunto de características que o indivíduo deve absorver para ser considerado militar. Esse conjunto de características tem como objetivo fazer com que o indivíduo se perceba diferente das demais pessoas na sociedade (consideradas "paisanos") e adquira um "espírito de corpo", o qual diz respeito ao sentimento de se pertencer à instituição. Uma espécie de "amor à farda", como muitos militares costumam dizer, o que Castro (2004) denomina de "espírito militar".

Assim, nas instituições de pedagogia militarista (com destaque no Brasil para as Forças Armadas e as Polícias Militares), desde a primeira semana de algum curso de formação o aluno deve adquirir este espírito de corpo que, segundo os coordenadores vai ajudar a desenvolvê-lo enquanto um militar para torná-lo um profissional melhor. Goffman (2007) reconhece que a chegada de um novato numa instituição militar, que para ele trata-se de uma instituição total, inicialmente tem o objetivo de que o mesmo passe por uma "mortificação do eu", que seria o processo pelo qual o novato começa a interiorizar as prescrições institucionais em detrimento de sua vida social anterior.

Essa modificação de comportamento dos indivíduos ocorre por meio da utilização de Normas Gerais de Ação (NGA) por parte da instituição que, segundo Castro (2004), diz respeito a regras que devem ser seguidas pelos alunos, as quais funcionam como códigos de conduta ou honra, conforme propunha Elias (1997) ao tratar dos códigos de honra dos militares da Alemanha do século XVIII, que visavam construir um novo *habitus*[1] no indivíduo. Por esse mote, esses códigos são "impostos" de modo a se fazer crer que os mesmos sejam considerados legítimos por tratarem-se de regulamentos e leis. No entanto, para Foucault (2012), essa imposição de regras oculta relações de poder que se sustentam por técnicas baseadas na disciplina. Nesse sentido, Godinho (*apud* SOUSA & MENESES, 2010, p. 3) esclarece que,

> Na concepção foucaultiana de poder, existem poderes disseminados em toda a estrutura social por intermédio de uma rede de dispositivos da qual ninguém escapa, nada escapa. O poder único não existe, mas, sim, práticas de poder. O poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce através de relações entre os indivíduos.

[1] Norbert Elias entende por habitus um "saber social incorporado", uma vez que ele se modifica com o tempo, visto que as experiências de um grupo ou povo encontram-se em constante mutação e acumulação.

Foucault (2012) denomina de “poder disciplinar” essa relação de poder. Esse poder funciona, pois, através de técnicas com o intuito de “adestrar”[2] o indivíduo de forma a conduzi-lo ao caminho desejado pela instituição, isto é, fazendo com que ele se torne “disciplinado”. Segundo o próprio Foucault:

> O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela **é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício** (2012, p. 164, grifo nosso).

Dessa forma, no regime de poder disciplinar o indivíduo se submete a vigiar a si mesmo, ou seja, a partir da adoção de posturas pré-estabelecidas pela estrutura na qual ele se encontra imerso. Como efeito dessa situação ocultam-se formas de dominação centradas na submissão do comportamento de todos que se encontram enredados pela lógica do poder disciplinar. Ocorre que, a reprodução e a interiorização pelos indivíduos das regras disciplinares acabam por fortalecer o poder e a própria disciplina que o mantém.

Para Foucault (2012), o poder disciplinar é uma forma de organizar o espaço físico, em outras palavras, dividir para dominar, o que esse autor denomina de “quadriculamento”, que consiste em dividir o espaço físico disponível em espaços menores e específicos para que as pessoas atuem dentro destes de forma a serem vigiadas de maneira mais eficaz. Tal processo pode ser claramente observado ao se visualizar uma tropa em forma, quando os indivíduos que a compõem tomam lugares específicos na formação de modo a materializar normas pré-estabelecidas que dizem qual lugar cada pessoa deve ocupar.

Entretanto, essa submissão às regras e à organização não se dá por meio da simples imposição dos regulamentos, o que gera inclusive resistência por parte dos neófitos[3], mas a eficiência disciplinar se estabelece de maneira sutil, através de elementos que se incorporam na vivência e nas práticas do indivíduo com caráter de positividade e produtividade. Esse processo é denominado de “docilização”, pois para Foucault (2012, p. 132), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Essas regras, como já mencionado anteriormente, são justificadas por meio de regulamentos e códigos que são ensinados aos alunos já no primeiro dia de curso, com o intuito de, o mais cedo possível, controlar os indivíduos estabelecendo relações de poder

[2] Pode ser conceituado como adestramento pois visa condicionar o indivíduo para que este haja de uma forma especifica em situações determinadas.
[3] Termo atualmente utilizado para denominar aqueles que acabam de ingressar num curso de formação militar.

entre eles (como as que ocorrem entre cadetes precedentes[4] e cadetes mais “modernos” na formação de Oficiais em instituições militarizadas; ou até mesmo na “antiguidade[5]” entre alunos de uma mesma turma) através da utilização da disciplina como técnica política do corpo. A disciplina, pela perspectiva foucaultiana, é considerada como técnica por ser justificada através de saberes específicos (no nosso caso, por exemplo, os regulamentos militares), e política por possibilitar a condução do comportamento de alguém por outrem por meio de posições hierarquizadas. Para Foucault (2012), estamos a falar de relações de poder que se fortalecem por meio de um saber, pois poder e saber estão entrelaçados de maneira que a constituição de um campo de saber implica diretamente no estabelecimento de relações de poder.

Essas relações entre os alunos funcionam de forma a fazer com que seja possível se ter o domínio sobre o corpo das outras pessoas sem para tanto utilizar-se de castigos físicos ou coações, não simplesmente impondo o que se deseja, mas fazendo com que se creia na legitimidade da ordem emanada, pois,

> Em uma palavra: ela [a disciplina] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (*Ibidem*, p. 134).

As pessoas submetidas a essas relações de poder legitimadas por um saber submetem-se passivamente ao sistema através do “disciplinamento”, pois segundo a lógica foucaultiana a disciplina utilizada nas relações de poder individualiza os corpos e os faz passar por um processo homogeneizador, que busca retirar do indivíduo a sua subjetividade, sua individualidade, para fazer dele apenas mais um produto do meio, igual aos demais e pronto para dar as mesmas respostas. Tal situação, se vista por uma perspectiva que leve em consideração a dignidade da pessoa humana, enquanto sujeito único, detentor de características que o torna diferente dos demais, deve ser analisada no processo pedagógico das instituições disciplinares e militarizadas, já que,

> Essa homogeneização, se apresenta objetivada na farda, na postura, no corte de cabelo e é reproduzida nos comportamentos, tais como a continência (que deve ser prestada de uma forma e não de outra) e a resposta, sem hesitar, ao chamado de um superior: “sim, senhor”. Tudo

[4] Cadetes precedentes são aqueles que estão a mais tempo na Academia e, por isso, têm autoridade sobre os mais modernos, que são aqueles que estão a menos tempo.
[5] A antiguidade é estabelecida por meio da classificação do aluno na turma. O aluno melhor classificado, considerado mais antigo, tem precedência sobre os demais de menor classificação, ou mais modernos.

> previsto no regulamento em seus mínimos detalhes: trata-se de padronização de conteúdos que são inscritos nas mentes e nos corpos durante a formação (ROSA & BRITO, 2010, p. 9).

Este processo de homogeneização das pessoas se torna possível, segundo Foucault (2012), por uma série de fatores que agem em sincronia de forma a possibilitar o domínio sobre as mesmas. Nessa perspectiva, dois fatores se fazem de suma importância para que haja a dominação: a "composição das forças" e a "vigilância hierárquica".

A composição das forças pode ser interpretada como uma das múltiplas faces do poder disciplinar, que se utiliza de forças individuais para fortalecer o aparelho de controle, já que, para que o sistema funcione corretamente, de acordo com Foucault (2012) é preciso "construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças de que ela se compõe". Nesse trecho pode-se notar claramente a coisificação do indivíduo enquanto ser humano, já que agora este passa a ser comparado a uma peça de uma máquina. O corpo é reduzido funcionalmente, porém inserido num conjunto com o qual deve se articular com os demais.

Ainda nesse contexto, é preciso perceber-se que essa coisificação reforça a homogeneização das pessoas, porquanto faz com que estas atuem de forma igual objetivando o mesmo fim através do emprego das mesmas técnicas, tolhendo assim a criatividade de cada indivíduo e a possibilidade da elaboração de diversas soluções para um mesmo problema. Assim o processo criativo, ou também processo de inovação, é eliminado dentro de uma formação militar. Para o mundo militar o processo deve ocorrer sempre da mesma forma, pois, no discurso dos militares "deve-se manter a tradição".

A partir desta composição de forças através da disciplina, para manter o controle dos corpos, é necessário que haja uma certa vigilância destes, uma forma de impor o poder apenas através do olhar. Dessa forma, a vigilância hierárquica viabiliza a disseminação do poder disciplinar, no que Foucault (2012) chama de "microfísica do poder". Dessa forma, para Foucault a vigilância

> Permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente "discreto", pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio (2012, p. 170).

Assim sendo, a ideia de vigilância nos remete ao "Panóptico" (BENTHAM, 2008) idealizado por Jeremy Bentham em 1787, o qual propunha um aparato arquitetônico de vigilância pautado no princípio de "ver sem ser visto", que gerava nas pessoas a sensação

de estarem sendo constantemente observadas e assim se autovigiarem. Segundo ele, esse aparato era tão perfeito que poderia ser utilizado, além das prisões, em quartéis, escolas, manicômios e hospitais. Nos quartéis, o princípio da autovigilância é um mecanismo sempre presente, pois os indivíduos estão constantemente se monitorando no que tange ao cumprimento estrito dos regulamentos e honrarias militares com vistas a não sofrerem nenhum tipo de sanção, que se traduz em punições que se moldam como formas de correção de comportamentos desviantes dos indivíduos. Para Foucault (2012), na "essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal".

O conjunto de fatores que fortalece as relações de poder entre os indivíduos integrantes de uma instituição militarizada acreditamos que pode ir no caminho contrário ao respeito à dignidade da pessoa humana, uma vez que retira a liberdade individual de pensamento e expressão, pois os indivíduos estão constantemente sendo coagidos a não apresentarem determinados comportamentos por temerem estar sendo vigiados e assim sofrerem qualquer tipo de sanção.

Destarte, essa constante desumanização e coisificação dos indivíduos participantes de cursos de formação militar e, assim, integrantes de instituições (disciplinares) militares pode ser repensada, através da adoção de técnicas que possibilitem a valorização do potencial de cada indivíduo. Assim, através da consideração das características pessoais de cada um podemos refletir sobre o melhor aproveitamento por parte da própria instituição, por meio da percepção da necessidade de reconhecimento da subjetividade humana, isto é, dos fatores que tornam os indivíduos diferentes entre si.

O reconhecimento da criatividade como princípio de humanização

Nessa perspectiva de humanização do processo de formação do sujeito militar, um ponto pode ser de relevante diferença nos resultados desta formação: o estímulo à criatividade. Este estímulo poderá despertar nos profissionais militares a capacidade de analisar as situações sob as mais diversas óticas, saindo um pouco das visões determinadas pelo sistema e, assim, elaborar inovadoras soluções. Esse processo pode contribuir para o reconhecimento do militar enquanto sujeito social e proporcionar atitudes diferenciadas. Se o militar em formação não tem respeitados seus direitos, existe uma forte tendência que o mesmo venha a tolher o direito dos cidadãos, especialmente quando se trata, por exemplo, da atuação dos policiais militares, ao passo que, tendo seus direitos respeitados poderá introjetar essa visão e externá-las em suas ações durante o trato social.

De acordo com Pereira *et al.* (*apud* ARANDA, 2009, p. 22) a "etimologia da palavra 'criatividade' se vincula ao termo 'criar', do latim *creare*, que significa dar existência, sair do nada, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins". Ainda de acordo com Aranda (2009) a criatividade pode ser conceituada

como “a habilidade de pensar em caminhos que diferem das linhas de pensamento estabelecidas, por exemplo, por associação prévia de elementos independentes um do outro”.

Dessa forma, se criatividade é “pensar em caminhos que diferem das linhas estabelecidas”, como se pensar em criatividade num *habitat* militar, uma vez que este ambiente se constitui de regras rigorosas que não diferenciam as pessoas e nem as formas de pensar e agir, nem, muito menos, possibilitam diferentes linhas de ação?

É preciso, para tanto, que o processo de inovação através da criatividade seja estimulado de forma a potencializar a característica que cada indivíduo possui de melhor. Esse estímulo não deve centrar-se apenas no indivíduo em formação, mas também no ambiente onde esta se desenvolve. Deve-se estabelecer um ambiente propício ao desenvolvimento criativo, geralmente aberto ao diálogo e à reflexão (tornando-se assim um ambiente mais humano, onde as pessoas são consideradas como únicas visto que suas individualidades são reconhecidas), o que se torna um obstáculo a ser superado dentro da maioria das instituições militarizadas. Algumas instituições policiais militares, por exemplo, por sua vez, já possibilitam maior discussão e reflexão por parte de seus integrantes, pois vislumbraram a necessidade da mudança na formação policial com vistas a uma atitude diferenciada para com a sociedade por parte da corporação. Já que o crime se organiza a cada dia mais e está constantemente inovando o seu *modus operandi*, é preciso que a polícia também inove, reformulando suas ações e criando alternativas através do processo criativo de seus gestores e agentes.

Tendo em vista a necessidade da abertura para o processo inovador dentro das instituições militarizadas, é preciso que estas desenvolvam uma dinâmica pedagógica para além do processo homogeneizador que transforma todos os envolvidos em cópias de um modelo pré-estabelecido. Para tanto, podemos vislumbrar a aplicação da “Teoria do Investimento em Criatividade” proposta por Sternbeg & Lubart (apud ARANDA, 2009, p. 24-25) que prevê um conjunto de fatores que agem não de forma isolada, devendo assim serem vistos de forma interativa, quais sejam:

1. Habilidades intelectuais – o processo criativo envolve a capacidade cognitiva do aluno, fazendo com que este deva estabelecer novas conexões acerca dos conhecimentos que detém com os que são ofertados pela instituição através do ensino;
2. Estilos intelectuais – refere-se à forma como o aluno vai utilizar ou explorar sua inteligência. Note-se que essa característica considera as formas diferenciadas de aprendizado;

3. Conhecimento – tanto o formal adquirido através do ensino, quanto o informal que se traduz naquele adquirido por meio da dedicação pessoal, vez que não é repassado pela instituição. Conciliar o saber acadêmico com o que se gosta de fazer é um importante passo para o processo criativo;
4. Personalidade – contribui para a expressão da criatividade e é potencializada a partir do momento em que se considera as capacidades e limitações do indivíduo dentro do processo formativo-educacional;
5. Motivação – pode partir tanto de dentro do indivíduo quanto do meio ambiente (que é mais importante, já que esta faz com que o indivíduo perceba o estímulo externo à elaboração de novas alternativas) e devem estar constantemente em interação; e
6. Contexto ambiental – determina a possibilidade de uma pessoa ser criativa. Deve encorajar e dar suporte ao desenvolvimento de novas ideias. Porém também depende de outros fatores como, por exemplo, o próprio potencial de criação do indivíduo.

Dificilmente iremos notar esses fatores atuando sempre em interação dentro de uma instituição militarizada ainda nos dias atuais. Todavia, mesmo que de forma discreta esse processo de abertura do ambiente militar para a inovação vem sendo alimentado por alguns gestores do processo. Podemos exemplificar tal assertiva a partir de nossa própria experiência profissional como policiais militares, enquanto partícipes da formação pedagógico-profissional. Retratamos o fato de que, quando um cadete, ao receber a determinação de elaborar um projeto a ser implementado ou alguma tarefa (geralmente denominada de “missão”) por parte de determinados superiores hierárquicos, estes últimos sempre destacam que o cadete “busque inovar, traga novas soluções, pois o Comando está aberto à discussão, desde que fundamentada e coerente”.

Nessa linha de pensamento podemos também trazer à tona a ideia de Amabile (*apud* ARANDA, 2009, p. 27) que sugere que a criatividade “apresenta maior possibilidade de acontecer quando as habilidades das pessoas se sobrepõem com suas habilidades mais fortes de interesse intrínseco”. Assim, o nível mais alto de criatividade surge na intersecção entre: as motivações intrínsecas do indivíduo; suas habilidades criativas (ou potencial criativo); e o que Amabile denomina de *expertise,* que se traduz como um “conjunto de percursos cognitivos que podem ser seguidos para resolver um determinado problema ou fazer uma tarefa determinada”, ou seja, o conhecimento construído através da associação entre os conhecimentos formais e informais (proposto por Sternberg e Lubart) e as experiências vivenciadas pelo indivíduo, conforme pode ser observado na figura abaixo.



Figura 1. Modelo componencial da criatividade proposto por Amabile (1997).

Ainda de acordo com Amabile (*apud* ARANDA, 2009, p. 28) existem algumas alternativas para se estimular a criatividade tanto no ambiente de trabalho quanto em sala de aula. Analisar as alternativas existentes para se estimular a criatividade, mais especificamente, na sala de aula se torna de maior relevância para o presente estudo visto que o foco deste trabalho é a formação dentro das instituições militarizadas, sendo, desta forma, a sala de aula o ambiente mais adequado para se realizar a formação de acordo com os objetivos da instituição.

Nessa perspectiva, entre as alternativas propostas por Amabile, que visam estimular a criatividade e, ainda destacando como exemplo nossas vivências no regime intramuros de uma caserna policial militar o que nos possibilita estabelecer paralelos com o contexto situacional em que alunos PM's estão inseridos, podemos citar: a autonomia do indivíduo em suas ações e construções, evitando controle excessivo e respeitando a individualidade de cada um (autonomia essa que vem sendo oferecida aos cadetes por parte dos oficiais – gestores do processo – com vistas a observar as potencialidades de cada um dos futuros oficiais, mesmo que, para estas, ainda não se haja um fim específico durante a formação); cultivo da autonomia e independência, enfatizando valores ao invés de regras (preocupação que vem sendo ao longo dos anos inseridas nas instituições militarizadas quando se prega a atuação ética, não somente pautada em regulamentos, mas também e – talvez – principalmente no bom senso regido pelos costumes sociais); e, o ressalte das realizações, ao invés de notas ou prêmios (ponto esse ainda um pouco distante de se poder observar em um curso como o de Formação de Oficiais em instituições militaristas, visto que a estrutura desses cursos contempla uma classificação através de notas para estabelecimento de

antiguidade – que por sua vez influenciará no tempo de promoção – que faz com que o aluno preocupe-se primeiro com a nota e, somente em seguida, com o aprendizado.

O conjunto das dimensões aqui apresentadas vem reforçar a necessidade da abertura do ambiente de formação em instituições militarizadas para a subjetividade dos indivíduos, ou seja, suas características próprias como: capacidades e limitações, ritmo e estilo de aprendizado, dentre outras que o processo homogeneizador através da utilização da disciplina busca retirar das pessoas que estão submetidas a este processo. Nesse momento, torna-se interessante proceder a uma análise acerca do filme “Nascido para Matar” de Stanley Kubrick com o intuito de observar a forma como ocorre esse processo homogeneizador e como ele pode ser mais humanizado quando se considera cada indivíduo de forma única, pelo prisma de uma proposta metodológica que destaque a relação criatividade x disciplinamento (homogeneização).

A Individualidade num processo homogeneizador

O filme “Nascido para Matar” retrata o mundo dos soldados de Infantaria do Exército dos Estados Unidos, debatendo sobre o horror e as consequências psicológicas causadas pela Guerra desde a formação destes militares. Todavia, para a realização do estudo proposto neste trabalho devem-se considerar apenas os primeiros 30 (trinta) minutos do filme, que mostram o processo “pedagógico” de formação dos soldados.

Nesse processo de formação é notória a existência do conflito entre dois mundos: um mundo que pode ser chamado de “infantil” e outro de “adulto”. O mundo adulto, que no contexto do filme se mostra na guerra, é aquele onde os soldados sabem o que se deve fazer em combate e o faz sem hesitar e sem questionamentos às ordens repassadas. Já o mundo infantil por sua vez, é aquele onde os objetivos pedagógicos da formação militar não foram percebidos pelos alunos, o que os faz passar a questionar tudo ao seu redor, fazendo com que os superiores hierárquicos julguem os alunos por atitudes consideradas como ineficazes ao processo de aprendizagem na interiorização do “espírito militar” (CASTRO, 2004), ou seja, quando os alunos não acompanham os exercícios repassados ou quando desviam seus comportamentos.

Logo no início do filme se observa os recrutas tendo seus cabelos raspados, de forma que fiquem todos semelhantes, perdendo assim suas individualidades mesmo que superficialmente, para assumirem imagens semelhantes entre si. Ao ingressar efetivamente na academia para realização do curso, os novos recrutas são “recepcionados” pelo Sargento Hartman (personagem interpretado por R. Lee Ermey) que promete fazer da vida deles um verdadeiro inferno, tratando-os de forma humilhante através de xingamentos e agressões físicas, fazendo-os sentirem-se seres totalmente inferiores e inúteis, pois, na

visão destes “educadores” na formação militar os recrutas devem ser desacreditados, devem ser treinados para serem destemidos até provarem que estão prontos para o “combate”. Ao traçarmos um paralelo com os cursos de formação policial militar, percebe-se ainda que, mesmo em pleno século XXI e com a busca por princípios de policiamento que visam aproximar a polícia da comunidade, o discurso da formação ainda está pautado no “combate” (aos criminosos – tal qual uma guerra urbana) e a metodologia no esforço físico e na “rusticidade” do indivíduo (FRANÇA, 2013), onde os mais fortes fisicamente tendem a se sobressair em relação aos mais fracos. Como observa Silva (2002) ao relatar suas observações sobre a formação policial militar

> A relação entre equipe dirigente e internos é marcada por hostilidades e humilhações que culminam na mortificação do *self*, sobretudo nos primeiros dias do interno, isto é, durante o período de adaptação. A equipe dirigente faz uso da hierarquia e da disciplina, de forma legítima ou não, para construir uma nova identidade em seus internos. Esta nova identidade é marcada pela obediência e pelo culto do subordinado ao superior. Nesse processo de construção da identidade policial militar a equipe dirigente recorre e até mesmo ultrapassa os regulamentos e normas da Polícia Militar. A posição ocupada na escala hierárquica pode ser um fator decisivo para que uma determinada ordem seja cumprida, mesmo contrariando os estatutos e regimentos internos da corporação (p. 16).

Ao olharmos para o filme, durante o curso o Sargento Hartman vai modificando o Comandante do pelotão, de forma a analisar as potencialidades de cada um. Provavelmente, o Sargento nota algum desvio ou atraso na forma como os militares estão se sujeitando ao processo normalizador (FOUCAULT, 2012) a que os recrutas estão submetidos. Isso fica claro quando o mesmo determina que o recruta “Hilário” seja o Chefe do Pelotão. Hartman percebe neste recruta a figura do militar ideal, ou no vocabulário militar o militar “padrão”, uma vez que o soldado Hilário se mostra bastante atencioso com os procedimentos da caserna tal como cobrado nas inspeções realizadas pelo Sargento Hartman (de armamento, uniforme e alojamento, por exemplo), além de conseguir realizar sempre com êxito as atividades físicas cobradas no curso.

Até o presente momento percebe-se a figura de um indivíduo que agora não se mostra mais como homem, mas sim como um produto militarizado ideal, pois o processo de normalização através do poder disciplinar moldou o recruta Hilário e este se encontra sujeito às vontades do sistema.

Do lado contrário deste processo, pode-se perceber a figura do recruta “Pyle” (interpretado por Vincent D’Onofrio), um jovem obeso e desajeitado que ainda não foi normalizado pelo poder disciplinar exercido pelo militarismo e, por isso, não realiza as atividades da forma que devem ser feitas. Sua incapacidade de realizar as atividades do

treinamento leva o sargento Hartman a praticar um intenso *bullying* e a aplicar penas a todos da tropa, e não apenas a Pyle (cena pela qual demonstramos como os recrutas têm seus direitos desrespeitados por serem punidos injustamente). O recruta Pyle representa o mundo infantil anteriormente citado, visto que não entende o porquê de tudo que está acontecendo, e tudo que possa representar esse mundo infantil é automaticamente renegado pelo Sargento Hartman.

Como forma de tentar mudar a realidade do pelotão, o Sargento Hartman determina que o recruta Hilário ensine a Pyle tudo que este deve saber. A partir de então se percebe como, através da individualização do sujeito de Pyle por parte de Hilário, como este consegue ensinar aquele a fazer tudo que o Sargento Hartman cobra dos recrutas. Hilário, através de um processo de inovação da forma de ensinar proporcionada pela criatividade que lhe é inerente encontra formas de fazer Pyle aprender a desmontar e manusear armamentos, cuidar de seu uniforme da forma correta e, inclusive, realizar os testes físicos após perder peso.

Contudo, Pyle ainda comete alguns erros que são punidos de forma coletiva pelo Sargento Hartman, o que faz com que os seus companheiros, tomados por sentimento de vingança, realizem um ataque noturno ao jovem com desagravo às penalidades sofridas. A partir deste momento, o recruta Pyle torna-se uma máquina de guerra, feito esse alcançado através da desumanização e o desenvolvimento de uma ação paranoica de alcançar os objetivos impostos pelo Sargento Hartman.

Em síntese, a análise do referido filme tem por objetivo mostrar a desumanização ocorrida nos ambientes militares para se alcançar os objetivos de controle do sistema, sob o aspecto de como o homem é treinado – geralmente através de uma verdadeira “lavagem cerebral” – para deixar de ser homem e passar a ser um assassino. Todavia, este assassino é legítimo, pois é formado para combater o criminoso, porém a sua formação pautada em humilhações faz com que este reproduza no meio social o tratamento recebido. Desta forma, o filme em questão mostra-se um perfeito exemplo do que não se deveria fazer em uma formação militar (individualização e desumanização).

Considerações finais

Diante do que foi exposto percebe-se a importância de uma mudança no aspecto formativo dos cursos realizados em instituições militarizadas no que tange à abertura dos princípios e “valores” que norteiam estes cursos. O que buscamos foi mostrar a importância de uma pedagogia baseada no respeito aos Direitos Humanos, com vistas à valorização da “dignidade da pessoa humana” como um tratamento adequado, liberdade de expressão e formação condizente com a realidade em que os militares pretensamente irão atuar.

Ainda conforme o que foi anteriormente abordado neste *paper* pode-se inferir que a criatividade é um elemento importante que deve ser considerado no processo pedagógico formativo-profissional do indivíduo, visto que fomentar essa capacidade favorece o processo de inovação e, consequentemente, fortalece a instituição a qual este indivíduo faz parte uma vez que será capaz de prover soluções inovadoras para problemas complexos.

Ressalta-se também a importância da utilização de filmes como metodologia de estudo acerca de práticas e peculiaridades inerentes aos mais diversos contextos sociais. No caso das instituições militarizadas, filmes que mostram como se dá a dinâmica dentro dessas instituições e a forma como se constroem as mais diversas relações (de poder) dentro desta, se fazem um poderoso instrumento de renovação institucional dado a atual mudança de paradigma que vive a sociedade Brasileira.

Por fim, é de suma importância atentar para o fato de que a égide dos Direitos Humanos e da dignidade da pessoa humana encontra-se cada vez mais presente no estandarte carregado pelas políticas sociais. Como a Segurança Pública faz parte deste rol de políticas, se faz preciso que seus órgãos componentes tomem essa postura, através da reformulação de ações que se dá, principalmente, e de forma mais eficaz, através da formação, tanto daqueles profissionais que já se encontram em atividade quanto, daqueles que estão ingressando na instituição. Um ponto a abordar também diz respeito às Forças Armadas, já que por diversas vezes elas veem sendo utilizadas no lugar das PM's para resolver conflitos urbanos e também acabam por ter contato com a população civil. De tudo o que foi dito conclui-se que, uma vez que a mudança de pensamento plantada no início do processo de ensino-aprendizagem tende a apresentar resultados mais consistentes e eficazes no que se propõe, visualizamos a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas nas instituições de caráter militarista.

Referências

ARANDA, Mariela Haidée. **A Importância da Criatividade no Processo de Inovação (PI)**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BENTHAM, Jeremy *et a*l. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CASTRO, Celso. **O Espírito Militar:** Um Antropólogo na Caserna. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

ELIAS, Norbert. **Os Alemães:** A Luta pelo Poder e a Evolução do Hábitos nos Séculos XIX e XX. Tradução, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** História das Violências nas Prisões. 40 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FRANÇA, Fábio Gomes de. Desvio, Moralidade e Militarismo: Um Olhar sobre a Formação Policial Militar na Paraíba. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 12, n. 36, pp. 803-818, dezembro de 2013.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

NASCIDO PARA MATAR. Direção: Stanley Kubrick. 116 minutos. Warner Home Video, 1987.

ROSA, Alexandre Reis; BRITO, Mozar José de. “Corpo” e “alma” nas organizações: um estudo sobre dominação e construção social dos corpos na organização militar. **RAC**, Curitiba, n. 2, art. 1, p. 194-211, mar/abr 2010. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac>. Acesso em: 23 abr 2013, às 17:00 horas.

SILVA, Agnaldo José da. **Praça Velho:** um estudo sobre o processo de socialização policial militar. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SOUSA, Noelma Cavalcante de; MENESES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. **O Poder Disciplinar:** Uma Leitura em Vigiar e Punir. Natal: Saberes, 2010.

O impacto da formação oferecida pela Academia de Polícia Militar do Distrito Federal (APMB) na atuação do Oficial Policial Militar

Alda Lino dos Santos[1]- Instituto Superior de Ciências Policiais

Alessandro Rezende da Silva[2]- Instituto Superior de Ciências Policiais

Maria Cristina Amélia Borges dos Santos[3]-

Instituto Superior de Ciências Policiais

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver uma análise crítica sobre o impacto da formação oferecida pela Academia de Polícia Militar do Distrito Federal na atuação do Oficial Policial Militar. O discurso contemporâneo acerca da necessidade de formação em direitos humanos é bastante difundido. Na PMDF tal reconhecimento se inscreve em sua missão, visão e nos valores cultuados pela e na organização. Este estudo exploratório, realizado em 2013, teve como base as respostas dos oficiais formados pelas três ultimas turmas dessa Academia ao Questionário de Vivência Profissional do Egresso (QVPe) comparadas às respostas dos Comandantes de Unidades que os receberam no estágio probatório.

Contexto histórico: educação em direitos humanos

O processo de implantação do Estado Democrático de Direito, principalmente no campo normativo é ainda um processo lento e conflituoso, apesar dos avanços consideráveis no Brasil.

As bases filosóficas da construção dos direitos humanos remetem ao pensamento de Bobbio (1992), declarar que os homens nascem livres e iguais em direitos, como fizeram as primeiras declarações de direitos humanos modernas, é uma exigência da razão, mas não um dado histórico ou uma constatação da realidade.

[1] Mestre em Educação (UCB).
[2] Doutorando em Ciências Sociais (Flacso Equador)
[3] Mestre em Psicologia (UCB).

Garantir esses direitos em uma sociedade em franco desenvolvimento econômico, social e também permeada por disputas de poder é um processo difícil, vagaroso e indeterminado.

Um exemplo disso é a própria evolução do que se entende por direitos humanos, ao longo dos séculos, até a formulação da noção contemporânea de direitos humanos que hoje nos serve de referência. Essa concepção de direitos humanos reflete toda a carga ideológica individualista e liberal da modernidade em que os direitos são concebidos de forma subjetiva. As pretensões da burguesia com relação aos direitos do homem já era uma crítica marxista (VILLEY, 2007). A naturalização dos direitos naturais em direitos positivos sob a nomenclatura de direitos humanos como conquista da modernidade é de difícil refutação. Os direitos humanos têm sido festejados com uma conquista da humanidade. A origem teórica destes direitos encontra seus precursores no liberalismo inglês do século XVII, contudo, a consagração histórica está concentrada em uma via normativa que é pautada em documentos, representados, abertamente, na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem de conteúdos; inclui o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Seu objetivo é desenvolver uma cultura em direitos humanos, em que os direitos humanos são praticados e vividos na comunidade escolar e demais instituições públicas, em interação com a comunidade local.

Para tanto, é essencial garantir que o ensino e a aprendizagem da educação em direitos humanos ocorram em um ambiente direcionado para os direitos humanos. É fundamental assegurar que os objetivos, práticas e organização das instituições sejam consistentes com os seus valores e princípios. Uma escola assim orientada caracteriza-se pelo entendimento mútuo, pelo respeito e pela responsabilidade; almeja a igualdade de oportunidades, o sentido de pertencimento, a autonomia, a dignidade e a autoestima de todos os membros da comunidade escolar (PMEDH, 2005).

Considera-se, por fim, que a defesa, a proteção e a promoção da educação em direitos humanos, como práticas a serem difundidas pelas várias esferas da sociedade, exigem que as escolas e demais instituições públicas assumam um compromisso permanente com o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos no país, consolidando o Estado Democrático de direito e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

Estado Democrático de Direito e na proteção e respeito à dignidade dos cidadãos brasileiros, sem distinções étnico-raciais, religiosas, culturais, geracionais, de

origem social, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade. Entende-se que a construção de políticas públicas orientadas para os direitos humanos nessas áreas requer uma abordagem integrada dessas instâncias e sua articulação com outras políticas voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população. Serão analisados e debatidos, particularmente, os mecanismos de proteção dos direitos de crianças e adolescentes e as possibilidades de uso de medidas socioeducativas no caso de jovens em conflito com a lei.

A efetivação de uma ação jurisdicional se faz através da coerção institucional, o que traz um problema para a efetividade dos direitos humanos, porque, não é possível determinar os limites dessa coerção. Nas declarações de direitos humanos é o uso da força. Para Douzinas (2009), o critério utilizado é uma questão política de conveniência, carregada de valores morais, de origens individualistas e de natureza ocidental, que permitem favorecer seletivamente em conflitos mundiais, devido a sua interpretação. Essa mesma lógica é reproduzida em distintos níveis.

Devido ao universalismo de concepção individualista, os litígios são resolvidos no campo normativo direcionado ao individuo. Assim, os direitos humanos ficam reduzidos a um direito pretendido por um indivíduo e resistido por outro. Dessa maneira, a resolução deste conflito de interpretação parte para um conflito individual. Os problemas dos direitos humanos afetam uma órbita que mais além de uma simples análise, em escala local e da humanidade.

Para Douzinas, a concepção potencialmente emancipatória dos direitos humanos deve sempre remeter a seu objetivo original: “resistir à dominação e à opressão” (2009, p. 15). Esse é o fator principal de existência dos direitos humanos, seja no contexto revolucionário das transformações europeias no século XVII, seja no plano dos processos de ruptura colonizadora (SANTANDER, 2011). No entendimento de Max Weber, o Estado é definido como o aparato detentor da violência legítima, enquanto que para Bobbio “o que caracteriza o poder político é a exclusividade do uso da força” (1998, p. 14).

Na concepção desses dois últimos autores, o poder político é exercido em conjunto ao Estado, que encontra eco desde a teoria contratualista cuja formação do Estado deve garantir, sob a ameaça da coerção, o desejo do indivíduo em forma de direitos. A garantia prevista no contrato é realizada pela violência institucionalizada legítima, desde os termos do contrato entre particulares, que podem renunciar seu direito natural do uso da força em prol de um poder político constituído. Dessa

maneira, os direitos humanos podem representar a expressão paradoxal das relações de poder entre os indivíduos e o Estado.

A ideia norteadora, no desenvolvimento de atividades de educação em direitos humanos, é a de fortalecimento ou empoderamento dos grupos vulneráveis, ou ordinariamente vítimas de violações à aplicabilidade de leis. Os programas e atividades de educação em direitos humanos não devem ser desenvolvidos somente no ensino formal. Deve estar presente em todas as atividades humanas, em seu cotidiano. Para informar a todos sobre o que representa os direitos e responsabilidades, nos termos dos instrumentos internacionais de direitos humanos, como por exemplo, a Declaração das Nações Unidas entre 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 como a década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos.

Na concepção de Nóvoa (1992) ao teorizar sobre o processo de formação afirma que “a formação deve ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional na dupla perspectiva da subjetividade, considerando sujeito individual e coletivo”. Para esse autor tal processo não ocorre por simples acumulação de cursos, conhecimentos e técnica. Mas, sobretudo através de um processo de reflexão contínua acerca da prática e com isso se constrói permanentemente a identidade pessoal e social. De Nóvoa também retira-se subsídios para entender a necessidade da formação inicial e continuada. No caso na formação do oficial, objeto deste estudo, entende-se a primeira como os 3 anos de formação e a segunda pelos cursos de especialização oferecidos aos egressos.

A disciplina de Direitos Humanos está presente em todos os cursos da corporação conforme orienta a Matriz Curricular da SENASP que tem como objetivo ser um referencial teórico-metodológico para orientar as Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública – Polícia Militar, Polícia Civil e Bombeiros Militares – independentemente da instituição, nível ou modalidade de ensino. Seus eixos articuladores e áreas temáticas norteiam, hoje, os mais diversos programas e projetos executados pela Secretaria Nacional de Segurança Pública – Senasp. Além é claro de nortear e transversalizar toda a construção do saber promovida no âmbito da APMB.

No Curso de Formação de Oficiais conta também com a disciplina Direito Internacional e Direitos Humanos possui uma carga horária de setenta e cinco horas aula e a seguinte ementa: Introdução ao Direito Internacional Publico e Privado. Historia do Direito. Internacional. Fontes. Sujeitos. Codificação internacional do Direito.

Ordem jurídica internacional. Fundamentos do Direito Internacional. Introdução aos Direitos Humanos. Proteção Internacional dos Direitos Humanos (PPC, BACHAREL 2012).

A Academia de Polícia Militar de Brasília (APMB) foi instituída em 13 de junho de 1986, por meio da lei 7.491 que determinou a criação na estrutura da PMDF de órgãos de gestão e execução de ensino. Foi a partir de 1995, que a Academia de Polícia Militar de Brasília ganhou status de instituição de ensino superior (IES), O Curso de Formação de Oficiais possuía duração de três anos, tinha seu reconhecimento pelo Ministério da Educação como curso em equivalência em ensino superior, por meio do Parecer nº 43/1995, com efeito retroativo a 1990 e disciplinas que se distribuíam nas áreas de formação básica, acadêmica e técnica profissional, computando ao todo 4538 horas aulas. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LBD) da educação brasileira, corroborou o fato para efeitos jurídicos no mundo civil, como estabelece o artigo 83[4].

A primeira turma de oficiais da APMB ingressou em 1990. A primeira eleição para governador no Distrito Federal foi realizada em 1990 e, por isso, as autonomias das instituições na capital federal são novas. Os primeiros coronéis (último posto da carreira de oficiais das polícias militares) foram promovidos em agosto de 2013, três no total.

A formação dos futuros oficiais foi definida por oficiais oriundos do Exército Brasileiro (EB). Atualmente, a PMDF tem 59 coronéis, sendo 50 formados pelo EB. Muitos desses militares tornaram-se professores dos futuros oficiais.

O Instituto Superior de Ciências Policiais (ISCP), fundado em 2011, com limite territorial de atuação circunscrito ao Distrito Federal, é uma instituição pública de ensino superior, idealizado pela Academia de Polícia Militar de Brasília (APMB), destinado à formação acadêmica dos policiais da Corporação, criado e mantido pela Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF), instituição permanente, de direito público federal, sem fins lucrativos, com sede e foro em Brasília, Distrito Federal.

Em junho de 2013 o Conselho de Educação, órgão colegiado do Ministério da Educação, credenciou o Instituto Superior de Ciências Policiais (ISCP) como a primeira Instituição de Ensino Superior (IES) pública em segurança pública. A partir da 19ª turma houve um novo incremento no CFO. Seus integrantes serão formados no

[4] Este artigo trata do ensino militar.

primeiro bacharel em ciências policiais, com reconhecimento em todo o território nacional.

O bacharelado em Ciências Policiais destina-se a formar, com solidez, o profissional ocupante do posto inicial de Oficial, tornando-o apto ao comando de pessoas e à análise e administração de processos, por intermédio da utilização ampla de conhecimentos, na busca de soluções para os variados problemas pertinentes às atividades jurídicas e administrativas de preservação da ordem pública e de polícia ostensiva, em conformidade com a lei.

Anteriormente, o curso encontrava-se somente com o reconhecimento (no mundo civil) das disciplinas cursadas. No âmbito da educação militar o reconhecimento baseia-se no artigo 83 da LDB. A duração do CFO é estabelecida pelo Comandante Geral da instituição. Com a observância de fiscalização do MEC, o bacharel em ciências policiais substitui o CFO. O curso tem duração de 3 anos letivos.

A missão da Academia hoje e Promover com excelência atividades educacionais de preparação de oficiais da Polícia Militar, fundamentadas nos eixos éticos, técnico e legal do ensino policial, na ciência pedagógica e nos direitos humanos, assim como desenvolver estudos e pesquisas na área de segurança pública. Sua visão é ser referencial de estudo e pesquisa de segurança pública, administração de ensino e preparação profissional da policial militar.

Para a Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF), a promoção de cursos em nível superior se constitui no elemento mobilizador da comunidade para o comprometimento com a continuidade de seu crescimento institucional, necessário para dar à população do DF um profissional mais preparado.

A Pesquisa

A pesquisa foi realizada durante o mês de agosto de 2013 com aplicação de questionário QvpE a Oficiais egressos do Curso de Formação de Oficiais- CFO - e, também aos Comandantes de Unidades Operacionais com aplicação de Questionário de Avaliação do Desempenho do Oficial Egresso do CFO. O estudo constituiu-se em pesquisa exploratória com base em dados quantitativos e qualitativos.

Instrumento de coleta de dados

Para coleta de dados foram elaborados questionários com perguntas fechadas e abertas Questionário de Vivência Profissional do Egresso do CFO – QvpE e Questionário de Avaliação do Desempenho do Oficial Egresso do CFO.

Os instrumentos foram elaborados inicialmente pela equipe da divisão de ensino da APMB e posteriormente submetidos aos membros de uma Comissão para sugestões e alterações. O pré-teste do QvpE foi aplicado a três Oficiais egressos com vistas a validação do instrumento. E, o Questionário de Avaliação de Desempenho do Egresso, foi submetido ao pré-teste com três Comandantes. Ambos os instrumentos foram validados. A partir do pré-teste foi acrescentado um item ao instrumento a ser aplicado aos egressos – QvpE e feita alteração de um item no instrumento a ser aplicado aos Comandantes.

O QvpE utilizou os seguintes indicadores: 1 – concordo plenamente(valor máximo), 2 – concordo parcialmente, 3 – discordo totalmente(valor mínimo)., 4 – Indeciso ou sem opinião. Para cada item o aluno respondeu segundo seus sentimentos e opinião marcando um **x** numa escala de **5** pontos aquela que achou mais adequada.

Amostra

A amostra de Oficiais egressos foi constituída por Oficiais egressos do CFO turmas 16ª, 17ª e 18ª totalizando 66 pessoas, num universo de 877 (oitocentos e setenta e sete) oficiais formados pela Academia desde sua criação, no entanto, apenas 37 responderam o questionário – QvpE.

A amostra de Comandantes de Unidades foi constituída primeiramente com base nas respostas dos Questionários aplicados aos Egressos ao indicarem o nome do seu primeiro Comandante e, também por decisão do Grupo de Trabalho, foram incluídos os atuais Comandantes das Unidades, perfazendo um total de 47, sendo que 33 Comandantes responderam o questionário de Avaliação do Desempenho do Oficial Egresso do CFO.

A PMDF é composta por um número maior de integrantes do sexo masculino. A grande parte é formada pelo sexo masculino: 37 pessoas perfazem o grupo amostral, 32 são do sexo masculino (que representa 86% da amostra) e 5 do sexo feminino (que representa 14% da amostra). Esse dado não está adequado à normativa da Constituição Federal de 1988. Segundo o artigo 5º, direitos individuais, prevê o princípio da igualdade de aptidões e de possibilidades virtuais dos cidadãos de gozar de tratamento isonômico pela lei. De acordo aos certames dos concursos públicos

para o Curso de Formação de Oficiais da PMDF, determina, às vezes, 10% das vagas destinadas às mulheres.

Esses dados vêm sendo discutido na corporação o que indica que em breve teremos mudanças. Mais especificamente, o artigo 5º do inciso I, dispõe sobre a igualdade entre os sexos. No artigo 5º, inciso XXXVIII, versa sobre a igualdade jurisdicional e no artigo 7º, inciso XXXII, trata da igualdade trabalhista. Nas outras polícias brasileiras, que não sejam militares, o acesso é igualitário e eleva o critério da meritocracia: vale a maior pontuação nos concursos de ingresso.

Aplicação

Os Oficiais egressos do CFO foram contatados por correspondência eletrônica para encontro de sensibilização realizado no dia 23 de agosto, na ocasião estes receberam orientações quanto ao preenchimento do questionário e da importância da fidedignidade das respostas para o cumprimento da missão institucional da APMB e em consequência da PMDF. No mesmo dia todos receberam por correspondência eletrônica o *link* para acesso ao questionário a ser respondido e enviado entre os dias 23 e 28 de agosto.

Os Oficiais Comandantes de Unidades receberam informações de sensibilização e importância via contatado telefônico e na sequência receberam por correspondência eletrônica o *link* para acesso ao questionário a ser respondido e enviado entre os dias 12 e 15 de agosto.

Resultados e discussão

Os resultados dos questionários ultrapassaram os limites estabelecidos previamente nos objetivos do estudo em tela, pois tanto o questionário de vivência do Egresso – QvpE, quanto o questionário aplicado aos Comandantes de Unidades foram inicialmente pensados com intuito de subsidiar a reformulação da matriz curricular do CFO no entanto foram evidenciadas na formação lacunas referentes a conhecimentos na promoção de Direitos Humanos . Pois, com os resultados deparou-se com reflexões da ordem do processo seletivo e também de sistematização da prática profissional. No primeiro caso foi possível identificar com a aplicação do questionário a necessidade de criar outros critérios de ingresso como p.ex.: domínio da língua inglesa e a apresentação de Carteira Nacional de Habilitação – CNH e maior rigidez nos

critérios de elaboração e correção das provas de futuros certames, isto para garantir um padrão mínimo de qualificação dos ingressantes.

O quadro 1 apresenta os principais resultados obtidos com aplicação dos questionários aos Oficiais Egressos no quadro 1.

Quadro 1: Respostas dos Oficiais Egressos

Área pesquisada da Formação	Resultado
Atividades desenvolvidas na atuação operacional	Acompanhando as atividades do Oficial de dia – 1ª semana e Oficial de dia
Atividades desenvolvidas na atuação administrativa	Seção de pessoal; Todas as seções administrativas; Pregoeiro; Procedimentos apuratórios.
Dificuldades na atuação operacional	Desmotivação generalizada dos PM; Falta de compromisso com o serviço Resistência do efetivo em mudar procedimentos; Conhecimento de Leis; Ocorrência envolvendo policiais das coirmãs
Dificuldades na atuação administrativa	Redação oficial p.ex.: Memorandos Sindicância Projetos e contratos Planejamento e escalas em Unidades Operacionais
Experiências Positivas na formação oferecida na APMB com relação a atuação administrativa	Padronização das atividades internas; Organização de eventos.
Limitações na formação oferecida na APMB com relação a atuação administrativa	Muita Ordem Unida pouca estratégia Muito TFM nada de Liderança Pouco encorajamento de discussão ideias
Sugestões de aprimoramento da formação para atuação administrativa	Atividades práticas planejamento de policiamento – estatísticas de criminalidade

	Acompanhar uma sindicância início ao fim Laboratórios Estudo de casos, simulações – legalidade das ações. Cursos de contratos e licitações específicos para a corporação
Experiências Positivas na formação oferecida na APMB com relação a atuação operacional	Simulação de gerenciamento de crises Policiamento comunitário Formação militar, disciplina, e hierarquia.
Limitações na formação oferecida na APMB com relação à atuação operacional	Análise criminal
Sugestões de aprimoramento da formação para na atuação operacional	Preocupação com o bem estar da tropa Oficinas Policiamento Comunitário Vivência pratica das funções de Oficial subalterno antes do aspirantado - Simulação Incremento e incentivo a especialização e participação em congressos seminários segurança pública Ênfase em conhecimento de promoção e garantia dos Direitos Humanos
Experiências Positivas na formação oferecida na APMB com relação a atuação em Atividades de Educação e Cultura	Militarismo, controle hierarquia e disciplina. Competência dos Instrutores - operacional Organização do evento festa Junina

Fonte: pesquisa de campo

Quando perguntado aos pesquisados se Os Instrutores / Professores possuíam um bom nível de conhecimento. Destes, 8 (que representam 22%) disseram que concordam plenamente; 28 (76%) concordam parcialmente; 1 (3%) discorda plenamente. Não houve resposta que refletisse indecisão. Os resultados demonstram satisfatório em relação aos instrutores / professores.

Para entender a qualidade das disciplinas ministradas durante o CFO, foi perguntado se os conteúdos/programas das disciplinas foram adequadamente desenvolvidos: 2 entrevistados (5%) concordaram plenamente; 31 (84%) concordam parcialmente; 4 (11%) discordaram totalmente e não houve opiniões indecisas. Para Sader, esse dado infere que a polícia carece de entender que "educar é um ato de formação de consciência – com conhecimento, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares" (2007, p. 80).

Como consequência dessa situação, a resposta para a próxima pergunta "os conteúdos trabalhados nas disciplinas auxiliaram na sua formação profissional?", o resultado foi o seguinte: 2 (5%) concordaram plenamente; para 31 (84%) concordaram parcialmente; 4 (11%) discordaram totalmente. Também não houve opinião indecisa. Esse dado reflete a qualidade do que é aplicado na APMB.

A PMDF utiliza o Regulamento Disciplinar do Exército (RDE), como mecanismo de coerção institucional para normatizar as ações individuais. A qualquer momento o regulamento pode ser interpretado, com o argumento de "manutenção da hierarquia e disciplina" como uma interpretação entre a ordem jurídica e a vida na caserna (AGAMBEN, 2004).

Na sequência os resultados obtidos com o questionário aplicado aos Comandantes de Unidades para avaliação do desempenho dos Oficiais Egressos no estágio probatório, pois como o estágio é supervisionado pelos comandantes de unidades, foi aplicado um questionário a eles para confrontar o posicionamento dos egressos e o pensamento de quem já está quase no topo da carreira e com muita experiência policial militar. É latente que para os egressos há uma busca por mudanças substantivas na instituição policial militar. Para o comando é preciso "repensar as mudanças". Para os comandantes, os egressos sabem ministrar instruções conforme conhecimento técnico profissional.

Para entender quais eram as dificuldades encontradas no exercício do cotidiano do oficial de polícia, em uma nova série de perguntas foi colocado determinar

quais dificuldades. Na parte operacional, foram: desmotivação profissional; falta de compromisso com o serviço policial militar; resistência do efetivo policial em mudar procedimentos; conhecimento de leis; ocorrência envolvendo policiais de coirmãs[5]. Na parte administrativa, as dificuldades encontradas foram: redação oficial e confecção de memorandos; ritos das sindicâncias; entender como fazer projetos e gerenciar contratos; planejar as escalas em unidades operacionais. Este item, planejar escalas, é pensar o policiamento; a aplicabilidade de policiais no combate ao crime. O CFO tem duas principais vertentes: estética militar e disciplinas do Direito. Por isso não compreende o ato de planejar, disciplina voltada à Administração.

Na aplicação do questionário, foi deixado um campo para que os egressos colocassem sugestões. Segundo eles, é preciso colocar mais atividades práticas, planejamento de policiamento com aplicabilidade de estatísticas sobre criminalidade; é primordial acompanhar as apurações de uma sindicância do início ao fim para compreender toda a dinâmica existente; o CFO deve ter laboratórios diversos para aprimorar o conhecimento no estudo de casos que provoquem simulações e, assim ter noções da legalidade das ações policiais; ter enfoque em contratos e licitações específicos para a corporação, como por exemplo: viaturas específicas para o trabalho policial e não um carro adaptado.

Como o estágio é supervisionado pelos comandantes de unidades, foi aplicado um questionário a eles para confrontar o posicionamento dos egressos e o pensamento de quem já está quase no topo da carreira e com muita experiência policial militar. É latente que para os egressos há uma busca por mudanças substantivas na instituição policial militar. Para o comando é preciso “repensar as mudanças”. Para os comandantes, os egressos sabem ministrar instruções conforme conhecimento técnico profissional.

De um total de 32 comandantes, as respostas se posicionaram entre bom (13 – representa 39%) e excelente (12 – representa 36%). Se feita a mesma pergunta para os egressos, há um erro na metodologia educacional e um déficit entre teoria e prática policial militar. Para os comandantes há uma concordância com os egressos quanto a elaboração de projetos: a opinião ruim (8 –representa 24%) é sobreposta por regular (11 – representa 33%) como as respostas com maiores assinalações. O comandante

[5] Esse termo designa policiais pertencentes a outras polícias: rodoviária federal, federal, civil, legislativa ou até mesmo policiais militares de outros estados.

tem autonomia de inserir mudanças[6], por dois motivos: está no cargo de gestor e possui vasta experiência na carreira de oficial (mais de 20 anos).

Considerações Finais

O termo polícia estava designado para compreender todo o domínio interno de regulamentação para punir as transgressões na sociedade; *polis*, *politea*. Em muitos casos, a polícia é a instituição que ocupa uma posição que desperta um interesse especial: como pode uma corporação ser tão odiada e tão amada ao mesmo tempo. A polícia militar, dentre as demais polícias nacionais, é a instituição mais visível, a mais conhecida pelo cidadão comum devido à proximidade entre o policial e o cidadão no seu cotidiano. Ao realizar um chamado, para a central de emergência, dentre as demais corporações é a polícia militar que faz o atendimento diário à sociedade.

Contudo, os policiais não foram bem sucedidos em formular uma justificativa para a existência de uma polícia militar que carrega consigo valores históricos em um mundo globalizado. Para isso, buscou-se entender o que dispõe o conceito de direitos humanos e sua aplicabilidade junto à instituição mais visível do Estado: polícia militar. No seu organograma, o oficial de polícia é o agente responsável por gerir este modelo militar de polícia.

A aplicação do QVpE foi possível detectar a necessidade de inclusão da temática de Direitos Humanos em uma ação transversal e não somente como disciplina. Outra realidade apontada foi a urgência de intensificar as atividades práticas, pois poucas são as disciplinas e teorias aplicadas e desenvolvidas em sala de aula que tem relação direta com o cotidiano dos policiais militares.

Os professores (muitas vezes chamados de instrutores, devido a tradição militar) carecem de atualização técnico/profissional. Com a supervisão do Ministério da Educação e a implementação do bacharel em Ciências Policiais, há uma visualização de um cenário distinto. Mas que é de médio prazo para sua efetivação.

Diante do exposto, fica latente a necessidade de provocação de mudanças institucionais. O Ministério de Educação deu um grande passo ao credenciar uma instituição superior de ensino para coordenar o primeiro bacharel em ciências policiais em complementação Curso de Formação Oficiais. Essa é uma medida médio prazo. Como descrito anteriormente, a transição e as mudanças relativas aos direitos

[6] Carreira piramidal da polícia militar, do menor para o maior grau: cadete, aspirante, segundo tenente, primeiro tenente, capitão, major, tenente coronel e coronel. Perfazem o grau de oficiais superiores (comandantes): major, tenente coronel e coronel.

humanos e por extensão sua presença em cursos de formação é morosa e o trabalho demonstra essa realidade. Os oficiais querem mudanças, mas como a política de direitos humanos baseia-se em uma interpretação positivista, as normas devem ser modificadas de maneira hierárquica para surtir o efeito almejado de desenvolver novos cenários de formação que atendam à realidade da sociedade.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo. 2004.

BITTNER, Egon. **Aspectos do trabalho policial**. São Paulo: Editora Universidade São Paulo, 2003.

BOBBIO, Norberto. **O significado clássico e moderno de política**. Brasília: EdUnB, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos**, PMEDH,2005

DISTRITO FEDERAL. Polícia Militar. **Relatório da aplicação do Questionário de Vivência Acadêmica aos cadetes do Curso de Formação de Oficias da PMDF – 19ª e 20ª turmas**. Brasília, DF, 2013 a .

DISTRITO FEDERAL. Polícia Militar. **Resultados da aplicação do Questionário de Vivência Profissional do Egresso QVpE**. Brasília, DF, 2013b.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS POLICIAIS. **Bacharel em ciências policiais projeto pedagógico de curso**. Brasília, DF, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto, 1995

SADER, Emir **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil**: da ditadura à atualidade, em: Silveira, Maria Godoy (2004). Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária. (2007).

SANTANDER, Carlos Ugo Joo. **Direitos e igualdades em tempos de globalização: desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Revista Em Debate, v. 3, pp. 6-12, 2011.

VILLEY, Michel. **O direito e os direitos humanos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DEBATES SOBRE VIOLÊNCIA E ESCOLA: UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE CONVIVÊNCIAS E CONFLITOS NA ESCOLA

Katia Regina de Oliveira Rios Pereira Santos
Valéria Marques Rocha
Secretaria Municipal de Educação- RJ

A proposta deste trabalho é apresentar algumas análises realizadas a partir do trabalho desenvolvido por um grupo de profissionais – assistentes sociais, psicólogos e professores que atuam em diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

O NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE APOIO ÀS UNIDADES ESCOLARES – NIAP[1] integra políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME). O setor tem como princípio a articulação de saberes e práticas visando uma abordagem interdisciplinar para apoiar as escolas da Rede Municipal de Ensino, de forma a colaborar com estas no planejamento e desenvolvimento de ações que atendam às necessidades e realidades do cotidiano escolar. O NIAP organiza o PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE APOIO ÀS UNIDADES ESCOLARES – PROINAPE, cujo objetivo aponta para o desenvolvimento dos planos educacionais com vista à manutenção e melhoria das relações de ensino/aprendizagem.

O trabalho desenvolvido por este programa reúne equipes de atuação regional compostas por assistentes sociais, professores e psicólogos, que utilizam como referenciais de atuação:

> "As relações ensino-aprendizagem com seus diversos atravessamentos e desdobramentos no cotidiano escolar, entendendo-os como partes constituintes deste contexto" (NIAP, 2012. p.1)

A partir destes pressupostos de trabalho podem significar uma unidade de atuação, no entanto, as equipes têm atividade nas 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), com liberdade para elaborar as adequações necessárias a cada realidade local. Nessa dinâmica de construção de trabalho, considerando experiências e saberes profissionais de diferentes áreas de atuação, optamos por conduzir as discussões sobre *violência*, um tema complexo considerando as diferentes realidades das escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

A partir de 2010, diversos questionamentos sobre as formas de violência presentes no contexto escolar e as propostas para enfrentamento a essa questão foram feitos à Secretaria Municipal de Educação (SME) pela Justiça (Ministério Público – Inquérito Civil 231 de 2010 da Promotoria da Educação e as demais Promotorias de Proteção à Infância; Juizado da Infância, da Juventude e do Idoso). Além disso, a Lei 5.089 de 2009 (legislação municipal sobre *bullying* em processo de regulamentação na Prefeitura) aborda a questão dos maus-tratos à crianças e adolescentes, o que

[1] Criado por meio do Decreto 32.505, de 13 de julho de 2010, e da Resolução SME 1.089, de 22 de julho de 2010.

evidenciou a necessidade de discutir o processo de notificação compulsória prevista no Capítulo II, das infrações administrativas, do Estatuto da Criança e do Adolescente. O que inspirou a criação de documentação qualificada que atendesse às necessidades e especificidades da Educação.

Porque Grupo de Trabalho (GT)

Em resposta a estas indagações, foi organizado um Grupo de Trabalho Intersetorial (GTI) para elaboração da "Ficha de Comunicação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência contra a Criança e o Adolescente", assim como o instrutivo[2] que a acompanha para auxiliar seu preenchimento nas escolas. O GT Intersetorial reuniu-se entre os meses de setembro de 2010 a julho de 2011, e seus componentes eram oriundos das Secretarias Municipais de Assistência Social (SMAS), de Saúde e Defesa Civil (SMSDC) e de Educação (SME) – esta última representada pela Coordenação de Gestão e Governança (CGG)[3], pelo Programa de Saúde na Escola e na Creche (PSE)[4] e pelo Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP)[5]. Os profissionais - professores, psicólogos, assistentes sociais e médicos - que compuseram este grupo foram convidados com base no interesse ou ligação com a proposta de trabalho. Todos estavam diretamente envolvidos com o debate e as ações de enfrentamento à violência contra criança e adolescentes.

Os encontros mensais nesse grupo foram importantes para legitimar a formulação de um documento que expressasse preocupações, interesses e necessidades de um contexto escolar que se mobiliza para contribuir para a proteção da criança e do adolescente.

O GT Intersetorial apresentou o modelo de ficha, assim como do instrutivo de preenchimento, e sugeriu: a elaboração de um tutorial sobre bullying; documento para monitoramento dos casos reais (em cumprimento à Lei Municipal 5.089/2009); estabelecimento de processo de implantação da "Ficha de Comunicação de Casos Suspeitos e/ou confirmados de Violência contra a Criança e o Adolescente"; monitoramento da fase piloto; realização de ampla divulgação de informações sobre conceitos e conteúdos relacionados ao tema violência envolvendo crianças e

[2] O instutivo é um conjunto de orientações gerais para preenchimento e encaminhamento do documento. Acompanha o formulário "Ficha de comunicação de casos suspeitos e confirmados de violência contra criaça e ou adolescente.

[3] Este setor cumpre com responsabilidade de planejar, formular e implementar políticas educacionais endereçadas às escolas da Rede Pública Municipal de ensino.

[4] Programa instituído, em 2007, no âmbito do Ministério da Saúde e da Educação com objetivo de contribuir para a formação integral dos estudantes da Rede Pública, da Educação Básica por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde.

[5] Este setor da Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi criado em 2010, para apoiar às escolas da Rede Pública Municipal, por meio de ações interdisciplinares, na criação e condução, junto às escolas, de planos educacionais com vista à manutenção e melhoria das relações de ensino/aprendizagem.

adolescentes na Rede Municipal de Ensino; e proposição de desenvolvimento de projetos para reflexão/ação junto às escolas.

O trabalho realizado por este grupo resulta em uma proposta de criar um documento e aponta novas demandas. O que inspirou e motivou a criação de um novo Grupo de Trabalho agora, Setorial, uma vez que os profissionais envolvidos faziam parte, exclusivamente do NIAP. Neste sentido, colaborando com as sugestões apresentadas, reconhecendo a responsabilidade de tratar o tema e preocupando-se com o impacto que a atividade de notificar traz para o cotidiano das escolas, o NIAP propôs a criação de um novo Grupo de Trabalho, desta vez, formado pelos profissionais do PROINAPE, que atuam mais diretamente no cotidiano escolar. Torna-se importante salientar a preocupação de fazer com que as pessoas responsáveis pelo processo de comunicação[6] pudessem refletir sobre os casos suspeitos ou confirmados de violência contra criança e o adolescente e que esta atitude pudesse também significar um movimento importante para o envolvimento da escola com o princípio da Proteção Integral de criança e do adolescente. Sendo assim, optamos por aprofundar o debate sobre as violências que acontecem tanto na escola, como contra a mesma e também àquelas que partem da própria instituição.

Dessa forma, em junho de 2012, o Grupo de Trabalho, "Violência e Escola", foi criado com profissionais do PROINAPE, cujo objetivo era de elaborar subsídios e materiais escritos visando o auxílio as escolas nas análises sobre as *violências* que acontecem dentro e fora destas instituições e sobre a garantia de direitos e proteção à crianças e adolescentes. A formação desse novo GT foi por adesão à proposta oferecida pelo NIAP dos profissionais do PROINAPE alocados nas diferentes Coordenadorias Regionais de Educação.

[6] Cabe destacar que o termo *notificação* utilizado em muitos documentos foi aqui substituído por *comunicação*. Esta escolha visa colocar em debate sentidos que foram naturalizados. Notificar faz circular um sentido de pouco envolvimento com o processo de proteção à criança. O fato de *dar ciência* ao Conselho Tutelar é importante porque contribui para zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, este sentido pode servir pouco ao compromisso de implicar-se no processo de formação e atendimento de crianças ou adolescentes. O destaque para o conceito de comunicar implica em evidenciar a possibilidade de *interação* de quem informa com quem recebe a informação. Há aqui a intenção de explicitar que a instituições que são responsáveis por assegurar os direitos de crianças e adolescentes desenvolvam interações adequadas que signifiquem o cumprimento do princípio de Proteção Integral. Desta forma, há a aposta de que a mudança de terminologia inclua outros sentidos para o processo e os procedimentos que estes documentos (*ficha de comunicação de casos suspeitos ou confirmados de violência contra criança e adolescente e seu Instrutivo*) pretendem evidenciar. Outra preocupação, originada neste debate, foi à intenção de evitar formulação de siglas. Há a compreensão de que ao explicitar, mesmo que seja um enunciado longo, todo o título do documento estamos fortalecendo a compreensão sobre o ato de comunicar e a preocupação com a questão da violência. Esta escolha se refere à intenção de que, ao expressar o título do documento, podemos evocar maneiras e modos de atuar que correspondam às intenções de debate sobre o princípio de Proteção Integral.

A questão da violência, que nos atravessa sempre de modo confuso e nebuloso, nos convoca a apresentar algumas reflexões, experiências e propostas para as escolas do município. O reconhecimento da impossibilidade de esgotar ou supor que a iniciativa de discussão serve de solução imediata para o problema, inspira a convicção de que o diálogo, a reflexão sobre o tema e o compromisso com o direito à infância e à adolescência sustentam os argumentos dos profissionais que compõem este Grupo de Trabalho.

Quando nos debruçamos sobre o tema, constatamos que a definição de violência não está em uma prateleira à mão, uma vez que, as definições nos conduzem a uma multiplicidade de sentidos. Assim, ao buscarmos suporte nos textos, encontramos, paradoxalmente, certo desamparo. No entanto, trata-se de um desamparo enriquecedor, pois, aponta para múltiplas vias, visto que propicia e motiva a reflexão para elaboração de projetos e propostas, avaliação e análise de casos, compreensão e reconhecimento de que novas posturas precisam ser assumidas.

Sabemos que a violência acontece nas relações sociais e que ela é uma resposta derivada de vários lugares, sendo difícil determinar de e para onde é dirigida. Assim, a noção de algoz e vítima, embora aparentemente descreva uma dicotomia mais sensata para o acompanhamento das questões que nos incomodam, não é a mais adequada.

A violência nos aproxima da insensatez e também está presente, de uma forma ou de outra, na nossa vida cotidiana. Porém, a direção do nosso olhar é a escola. Os aspectos concretos que surgem sob o tema violência que acontece tanto na escola, como contra a mesma e também àquelas que partem da própria instituição de ensino pedem uma resposta com energia e responsabilidade. Ao mesmo tempo, temos que ser cuidadosos, ou produziremos a paralisia dos sentidos que atravessam o fenômeno sobre o qual nos debruçamos, mantendo, apesar dos nossos esforços, as mesmas reações que julgam, violam direitos e naturalizam comportamentos aqui qualificados como maus-tratos.

No primeiro encontro deste grupo, foram discutidos os objetivos e as intenções de elaboração de material, e a temática foi conduzida com base nas seguintes perguntas norteadoras que motivaram a construção de algumas questões: que temas são mais relevantes para trabalhar a questão da violência e escola? Quais os conteúdos que devem ser relacionados a diferentes públicos – alunos, profissionais, familiares? De que maneira esses conceitos devem ser abordados?

A partir do primeiro encontro, nosso movimento foi o de procurar textos sobre o tema, os quais foram disponibilizados para todos os participantes do GT, em um arquivo digital. Alguns trabalhos foram referências para nossa discussão – Foucault

(2009), Minayo (1994), Zaluar (1996), Assis (2012), além dos debates realizados a partir das reflexões de Arendt (1989) que delineia alguns temas fundamentais, entre os quais *liberdade e poder* serviram para ajudar a analisarmos as relações no interior da escola por meio de contextualização de casos, suas circunstancias e os sujeitos envolvidos direta e indiretamente. Destacamos também análises de Benjamim (1986) que indicaram a necessidade de compreender a ideia da linguagem, da comunicação e da informação como estratégias ideológicas de poder. Neste sentido, tomar este desta significou o grupo um alerta sobre a forma como os discursos circulam ou, são assumidos pelos professores, alunos, pais e outros profissionais. Agambem (2004), outra referência, trouxe o estudo sobre a estrutura da soberania e do mundo atual, tendo como foco principal a vida do indivíduo enquanto membro do estado. As reflexões sobre *poder* indicam que este conceito possui uma razão relacional - não sendo a violência ou a lei- mas uma relação de forças que se estabelece e pode deixar de existir. Nesta análise o *poder* não tem forma, não tem referências, não é possuído, mas é exercido. Assim, discutimos e contextualizamos as experiências trazidas pelos integrantes do GT, considerando suas vivências e o desenvolvimento de projetos em conjuntos com profissionais em diferentes escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. O início do trabalho este grupo contou com o apoio da equipe do LAPSI-Laboratório de Práticas Sociais Integradas – Universidade Veiga de Almeida[7]. A participação nos ajudou na instrumentalização e organização do material, expondo alguns trabalhos sob o tema, sugestões de apresentação das ideias.

Os primeiros acordos e propostas

Após apresentação e discussão sobre os objetivos dos próximos encontros, estabelecemos que os integrantes do GT realizariam suas leituras sobre o tema se reunindo no encontro seguinte em pequenos grupos em função dos interesses que surgiram a partir do estudo dos textos. No terceiro encontro, a organização do grupo foi marcada pela separação em dois subgrupos para divisão de atividades e construção de um cronograma de trabalho para elaboração do material com base em dois sumários, que resumiam as seguintes temáticas: “Violência intra e extraescolar” e “Escola e garantia de direitos”. Dessa forma, os dois subgrupos formularam debates particulares para sustentar a dinâmica de elaboração do material, desenvolvendo a discussão que cada tematização exigia. A formação de dois grupos sinaliza elementos que indicam os primeiros questionamentos sobre como analisar o tema “violência”

[7] A Professora Doutora Fátima Cavalcante pesquisadora do Mestrado dessa universidade, apoiou o trabalho e ajudou na organização do material e nos primeiros encontros. Sua participação gerou alguns relatórios que permitiram a construção de dados aqui apresentados e, principalmente o retorno às lembranças desta experiência.

considerando o espaço da escola. Os dois temas refletem o "projeto político profissional" de assistentes sociais, psicólogos e professores com o compromisso de trabalho interdisciplinar[8]. A primeira temática indica a preocupação com os episódios e como eles tomam forma no interior da escola. A outra destaca os modos institucionalizados para garantir procedimentos e ações que respondam ao compromisso com os direitos de crianças e adolescentes.

Neste encontro eram comuns narrativas que expressavam a expectativa que os profissionais percebiam ao interagirem com professores ou demais profissionais envolvidos com o cotidiano da escola:

> *"De início, as escolas queriam que o psicólogo atendesse as crianças, que as assistentes sociais conseguissem moradia para as famílias em risco e que os educadores fossem alfabetizar os alunos."* (LAPSI, 2012, p.4).

Aos poucos os debates foram tomando outros sentidos, consequentemente outras questões sugiram: "como propor a reflexão-ação para que a atuação de psicólogos, assistentes sociais e professores pudessem ocupar um espaço de coprodução do trabalho da escola e que a escola tivesse suas expectativa compreendida e, possivelmente, atendida?" Adiciona-se a esta questão a preocupação com uma atuação que rompa com o discurso, ou com o sentido "medicalizador" Collares e Moisés (2012) para as questões educacionais e de que questões sociais sejam utilizadas como justificativa de impossibilidade de alguma abordagem educativa. Outros desdobramentos decorrem destas duas proposições, mas o destaque que queremos dar está relacionado ao modo com que o grupo organizou a abordagem sobre o tema "violência e escola". Os episódios narrados apareciam como fortes exemplos de que era fundamental investir no debate e propostas de trabalho. Estavam inscritos numa compreensão de que a escola apresenta muita dificuldade de mediar, compreender e atuar em situações ou, com as consequências que emergem de diferentes formas de violência.

> "Numa escola menor, a diretora é violenta em sala de aula; na outra, a diretora tem uma postura diferente – faz planejamento com os professores, ela aposta no diálogo e faz perguntas interessantes. Nessa última, foram produzidos círculos para debater os assuntos – todos montaram questões bem interessantes:

[8] Destacar o conceito de interdisciplinaridade inscrito no trabalho desenvolvido por assistentes sociais, psicólogo e professores, é reconhecer a construção de uma identidade profissional na educação com o compromisso de flexibilizar, exercitar e produzir conhecimento. Também é reconhecer fronteiras e limites dos conhecimentos "disciplinarizados" e que forjaram as elaborações teórico-metodológicas da natureza do trabalho e da formação do profissional do Serviço Social, da Psicologia e da Pedagogia. Um espaço de debate rico e instigante que poderá fazer parte de outro esforço de análise e sistematização.

> "Qual a função que nós como profissionais gostaríamos de exercer na educação?"; "Qual a margem de negociação entre o meu sonho e a realidade?";
> "Para que serve a escola?"
> "O trabalho foi todo ele feito em círculo[sic] a partir das questões que foram lançadas. Ao contrário da aposta no diálogo, observou-se que no primeiro modelo de gestão, a diretora produzia a violência – era uma gestão que sempre dizia tudo... Faltava uma percepção e uma linguagem para a escola se perceber praticando a violência." LAPSI, 2012, p04

A narrativa destaca aspectos das relações sociais que se estabelecem no espaço da escola ou fora dela, e também aponta a perspectiva de que as relações implicam num jogo de forças e que isso pode significar uma prática que gera e possibilita *violências.* Assim, o grupo optou por algumas orientações para desenvolver o trabalho e elaborar o material. Partiram da compreensão de que as proposições que definiam um conceito de violência eram diversas e que seria paralisante debater este nível de escolha mesmo considerando que alguns conceitos fossem insuficientes para expressar a complexidade da questão, principalmente no âmbito da Escola. Desta forma, considerar violências – pluralizando o termo - seria uma escolha adequada para apresentar objetivamente a multiplicidade e a complexidade de concepções e que envolvem as análises desta questão, como expressa uma das argumentações contidas num dos textos elaborados pelo grupo:

> "A literatura especializada não possui um conceito unívoco de violência, uma vez que esta se encontra absolutamente afinada às características da época e do contexto em que é enunciada. Assim, a tentativa de definição da violência corre o risco de ser igualmente violenta, já que pode desconsiderar as mais diversas particularidades de cada contexto. Por isso, optar-se-á por empregar o termo no plural, violências, na tentativa de destacar o aspecto múltiplo e sempre inconcluso do conceito". (Canavêz, et al, 2013, p04)

Também destaca uma escolha primordial para o grupo: compreender que o espaço a ser considerado relaciona a escola com suas caraterísticas peculiares e que estas são determinantes para diferenciação do debate sobre violência. O grupo justifica, especialmente, o modo que utilizará para abordar a questão. Isto para tentar considerar diferentes atravessamentos e produzir um discurso que explore a reflexão e inspiração para o diálogo.

> "Ao tratarmos da temática das violências e seus múltiplos aspectos no contexto escolar precisamos considerar o peso que tem uma instituição – no cenário de diversas instituições públicas – que se mantém aberta diariamente para o mesmo grupo de pessoas." "A marca desse tempo extensivo desdobra-se aos profissionais que trabalham todos os dias na escola e também às crianças e aos adolescentes cuja frequência é diária e obrigatória. Isto significa que

> o modo de acompanhamento dessas pessoas é mais intenso e próximo se comparado a outras instituições.
> A multiplicidade de experiências nesse tempo vivido na escola não nos permite pensar uma convivência livre de conflitos, uma vez que será ela, a instituição, que revelará em seu modo de funcionamento as características das relações de uns com os outros. Convém pensarmos sobre as diversas relações que se dão na escola através de diferentes sujeitos: crianças, adolescentes e adultos, quando ocupam os lugares de alunos, professores, funcionários, diretores, pais, mães, familiares, nas relações uns com os outros e entre si.
> É importante considerar, portanto, o contexto das relações estabelecidas na escola e os conflitos que lhe são inerentes para problematizar as diversas formas de violências manifestadas, sejam elas violências da escola, violências contra a escola, bem como as que aparecem na escola. Ainda que essa divisão seja produtiva para fins de sistematização da exposição, não raras vezes, na experiência cotidiana, essas diferentes expressões das violências apresentam-se amalgamadas e podem se tornar parte da natureza das relações. Assim, é até mesmo difícil distingui-las em muitos casos, o que acaba fomentando a tendência a reduzir situações complexas, que envolvem várias forças, motivos e intenções a um mero entendimento pontual e classificatório, sem uma reflexão mais apropriada das causas e de seus múltiplos efeitos.” (Canavêz et al, 2013, p04)

Indicar que a característica da escola como espaço público e de permanência obrigatória traz para análise aspectos fundantes para delinear a proposta de trabalho. Isto significou inclusive o princípio pelo qual foi possível construir uma outra narrativa sobre o valor deste trabalho.

> “A partir da observação do cotidiano escolar, algumas palavras surgem como possibilidade de formulação de respostas a tais indagações, são elas: “público” e “convivência”. Esses termos não assumem valor imediato de esclarecimento ou até mesmo conclusão. Em outras palavras, pretendemos destacar a análise necessária entre os acontecimentos percebidos como violentos que se mostram na escola e as múltiplas relações destes com o fato da escola representar a experiência do “público”, tanto no âmbito das ações políticas, como também no que ela sustenta de possibilidades do “convívio”.
>
> (...)
>
> Nesta sucinta exposição, deparamo-nos com aspectos que nos conduzem a dar peso às palavras “convivência” e “público”, uma vez que é próprio ao modo de funcionamento das escolas municipais do Rio de Janeiro a convivência diária de um coletivo que presta e usufrui de um serviço em comum. Isto impõe às escolas um lugar

> especial de convivência, bem como o espaço de encontro para realizar, no plano político educacional, as aprendizagens que não aconteceriam espontaneamente. É nesse sentido que destacamos o significado de "público", uma vez que nosso projeto de Nação confere ao Estado, através de nossas políticas públicas, a responsabilidade de garantir Educação para qualquer cidadão. (Canavêz, et al, 2013, p.3)

As argumentações contribuíram muito para que a direção de debate demarcasse a opção de investir na reflexão sobre as convivências e conflitos na escola.

O quarto encontro foi importante para qualificar, dinamizar e intensificar a dedicação a este trabalho. A partir de então, reorganizamos o cronograma, ampliando o tempo de encontro e diminuindo o intervalo entre cada um. Passamos a realizar encontros semanais, com debates sobre a formatação e o gênero do discurso a ser privilegiado no texto.

O quinto, sexto e os demais 20 encontros foram marcados pelo compromisso de responder ao desafio de propor reflexões que contribuam com o trabalho dos profissionais do próprio GT e dos que atuam nas escolas. Assim, o esforço realizado revela a dimensão e a importância de garantir espaço de debate desse tema. Isso pode significar abrir uma reflexão sobre as relações sociais que envolvem o mundo contemporâneo e como a escola participa dessa dinâmica.

Como escrever, como apresentar reflexões sobre violência?

As escolhas e as propostas expressas no material emergem da análise das experiências dos profissionais no cotidiano das escolas e indicam o convite à reflexão-ação sobre as "Convivências e Conflitos na Escola", título proposto à coletânea. Esse título, retrata o percurso traçado pelo grupo na elaboração do material, uma vez que foi se evidenciando que não há convivências sem conflitos. Os conflitos não são essencialmente malignos e que devam ser extirpados das convivências, pelo contrário, são importantes na estruturação da vida.

Nesta coletânea, para expressar as diferentes preocupações, assim como as diversas possibilidades de se abordar um tema, foram elaborados os textos: "O que eu faço com o que fazem comigo? Discussões sobre preconceito e *bullying* , "Por que criança e adolescente?", "Educação em Direitos Humanos na perspectiva da pedagogia dos sonhos possíveis", "Escola Pública: Direito de Todos", "A violência e as práticas escolares de cuidado", "A educação e a proteção integral de crianças e

adolescentes", "Vigiar, respaldar e responsabilizar: processos de judicialização das relações na escola".

"O que eu faço com o que fazem comigo? Discussões sobre preconceito e *bullying*" mostra-se a busca por problematizar o uso acrítico do termo *bullying* e por ampliar a discussão sobre a importância de incluir o tema das convivências e conflitos na escola. A elaboração deste material, especificamente, foi mais impactante para a equipe e a coordenação do trabalho. Uma vez que a todo momento havia o questionamento sobre o que falar a respeito do *bullying* seria reforçar a questão tão amplamente discutida pelo senso comum. No entanto, as leituras e os debates fortaleciam que não é negando os sentidos e as narrativas que circulam cotidianamente se discuti sobre o que está posto, mas oferecendo novas possibilidades de reflexão e problematização de uma antiga questão. Havia ainda a preocupação da utilização deste material ser considerado como uma resposta definitiva, um guia de procedimentos a ser conhecido e utilizado pelos profissionais da escola como um modo definitivo e restaurador da ordem requerida ou desejada pela escola. Assim, várias discussões foram travadas, diversas releituras realizadas, novas formas de redigir experimentadas, enfim, até que se chegou ao título, que reflete um pouco o processo de elaboração do texto "o que eu faço com o que fazem comigo". Ele encerra a questão de que nesta discussão não há lugar para o par "vítima x algoz" e também o que é possível fazer com o que se apresenta para nós. Foi necessário acrescentar "discussões sobre preconceito e *bullying*", pois entendemos que a intolerância ao diferente, o preconceito além de ser temática inspiradora de reflexão para o campo da educação, pode evocar modos de agir que considerem o "jogo de forças" presente nas relações sociais do grupo que cotidianamente se encontra (coletiva e individualmente) na escola. Agambem (2004) e Arendt (1989).

"A violência e as práticas escolares de cuidado" destaca a experiência dos professores, assistentes sociais e psicólogos do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares para propor uma reflexão sobre os processos de cuidado no campo da educação em sua articulação com o tema da violência nas escolas. Esta reflexão ajuda a compor formas diferentes de compreender e analisar o tema, alertando sobre atuação de especialistas e leis como reguladores das convivências. Foucault (2009)

"Educação em Direitos Humanos na perspectiva da pedagogia dos sonhos possíveis", destaca o debate sobre liberdade e igualdade entre os homens como base que legitima e concretiza a criação dos Direitos Humanos. Apresenta a importância do reconhecimento e o posicionamento diário frente aos princípios

proclamados para existência humana, além de analisar a necessária aproximação do professor e da escola para essa perspectiva. Agambem (2004) Benjamin (1986)

"Escola Pública: Direito de Todos", "Por que criança e adolescente?", apresenta alguns marcos legais que sustentam o investimento em políticas voltadas à infância e à adolescência. Este debate aponta para importância de compreender as concepções que amparam as políticas endereçadas às crianças e adolescentes e como a escola participa deste contexto.

"A educação e a proteção integral de crianças e adolescentes", convida à reflexão sobre o compromisso social para Proteção Integral de Crianças e Adolescente. Esclarece a importância e a organização que compõe o Sistema de Garantia de Direitos para estes sujeitos.

"Vigiar, respaldar e responsabilizar: processos de judicialização das relações na escola" inspira a análise sobre a incorporação de aspectos jurídicos nas práticas e regulações do cotidiano escolar. Oferece um alerta sobre a interferência dessas diretrizes na criatividade e autonomia na condução de situações escolares. Todas essas questões que circulam nos diferentes textos, revelam os dilemas de atuar nos conflitos gerados por diferentes formas de violência presentes nos relacionamentos sociais entre alunos, professores, diretores, pais e demais adultos que circulam pelo contexto escolar e dele participam. Agambem (2004) e Arendt (1989).

Além dos textos mencionados, foi produzido outro material: "Cenas ilustrativas do cotidiano escolar: como penso sobre as minhas práticas", que é um convite ao diálogo sobre as narrativas que emergem diante dos episódios de violência no cotidiano escolar. Ele reúne situações reais que foram elencadas inicialmente com o objetivo de ilustrar, servir como um banco de dados de exemplos para os diversos textos em elaboração. No decorrer do processo, alguns exemplos puderam ser inseridos nos textos, mas constatamos que uma vasta produção ficaria sem utilização. E o que fazer com o material? Ponderamos que seria um desperdício desconsiderá-lo e optamos por fazer com que circulasse propiciando as reflexões possíveis. No entanto, preferimos fazer com que este material circulasse acompanhado por uma discussão, um debate entre os autores e a quem se destina. Nessa direção, indicamos fazer a divulgação em separado. É importante ressaltar que durante toda a construção do trabalho preocupamo-nos em não apontar vítimas e algozes, e nos causou apreensão a possibilidade de interpretação equivocada que poderia surgir de uma leitura sem a devida contextualização. Não podemos nos esquecer que este material foi criado para profissionais que atuam em unidades escolares e que estas unidades vem sendo questionadas em seu fazer, há um gradual clamor por convocar especialistas para dar conta de situações que, mesmo com a presença destes, precisa

ser compartilhada e compreendida em seu âmbito, o da escola. Isso pode gerar uma sensação de fragilidade, de impossibilidade de dar conta de suas questões e não desejamos contribuir para que a escola se sinta colocada neste lugar. Nosso objetivo é o contrário: instrumentalizar a escola para que possa pensar sobre seu fazer e suas práticas.

Considerações Finais

No entanto, nossos debates apontam para o reconhecimento de um modo habitual e cotidiano de relacionamento, de tratamento do outro que muitas vezes é invisível aos olhos dos profissionais da escola, gerando um sentimento de insegurança e impotência no ambiente escolar. Isso torna difícil a criação ou manutenção de sistemas de cooperação e processos de identificação entre crianças, adolescentes e adultos. É dessa forma que compreendemos que, mesmo que a escola seja reconhecida como espaço privilegiado e estratégico para o desenvolvimento de programas preventivos, pela facilidade de aproximação e relação com a comunidade, é urgente a necessidade de qualificação e intensificação de reflexão sobre o que consideramos o instrumento adequado e potente para intervenção nas situações de conflitos: o diálogo. Este considerando a problematização necessária dos conceitos de liberdade, direitos sociais e poder com seus desdobramentos, como apontamos no início do texto.

O material produzido pelo grupo tem a intenção de ser um convite ao conhecimento, à análise de elementos que expressam a insensibilidade em relação aos direitos do outro, ao reconhecimento de comportamentos de intolerância e desrespeito à diversidade que estão presentes nas interações e relações tensas e conflituosas entre os sujeitos na sociedade/escola. Considera que existir num grupo social talvez seja um dos maiores desafios do ser humano, ao mesmo tempo em que é sua maior necessidade. Desafio, porque exige do sujeito o reconhecimento dos elementos que o identificam com o grupo na luta pela possibilidade de ser único e singular, como expressão de liberdade. Necessidade, porque sua existência e a sua realidade de ser humano têm relação direta e fundante na coletividade ou na existência de um "outro", que apresenta e traduz os signos da cultura a qual nos constitui. É esta complexidade que esta coletânea destaca.

Refletir, pensar sobre algo, mesmo que silenciosamente; tomar consciência; examinar ou analisar razões de algum fato e posicionar-se a partir de um conjunto

de informações, são da natureza humana e, por isso, uma atividade tão preciosa para as questões que aparecem nesta coletânea. Para nós, reflexão também significa mudança de direção ou sentido; transformação; capacidade de observar ou modificar estruturas não aparentes.

Desta forma, o processo coletivo de trabalho possível durante os encontros possibilitaram confronto de concepções e a compreensão que elas coexistem e devem fazer parte das reflexões sobre as práticas de diferentes profissionais na escola. Atualizou ideias e, principalmente, permitiu o compromisso com uma produção que era endereçada aos profissionais da educação, como espaço reflexivo sobre os cotidianos que dialogam com a prática docente. A intenção desta proposta é também autorizar ou legitimar uma prática ou proporcionar aos professores a formulação de proposições e conhecimentos que alimentem a possibilidade de a escola se constituir como um espaço de coletividade. Desse modo, o trabalho coletivo entre profissionais é um modo potente de organização e ação de processos formativos. No contexto em questão, a proposta de organização de Grupo de trabalho fez circular sentidos que afetam os discursos que emergem da prática desses profissionais, principalmente para o desenvolvimento do debate sobre “As Convivências e Conflitos na Escola”.

Assim sendo, precisam fazer parte do processo de trabalho a racionalidade que convida à reflexão e a construção de modos de operar a partir das análises apresentadas. Reconhecemos que neste processo é possível compreender melhor o próprio trabalho e, ao fazê-lo, podemos elaborar melhor (ou refinar mais) os conceitos e, consequentemente, percebermos melhor (ou mais) a realidade, além de compreendermos os problemas por outros ângulos.

Referencias Bibliográficas

AGAMBEM, G. *Estado de Exceção*. São Paulo:Boitempo, 2004.

ARENDT, H. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

ASSIS, S.J.;CONSTANTINO P. e AVANCI, J.Q.(orgs). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/FIOCRUZ, 2010.

BENJAMIM, W. Crítica da Violência. Crítica do Poder, In: BOLLE,W. Walter Benjamim, *Documentos de Cultura, Documentos de Barbarie*. São Paulo: Cultrix, 1986, p. 160-175.

CANAVÊZ et al, O que eu faço com o que fazem comigo? Debates sobre preconceito e Bullying. Rio de Janeiro: Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades e Escolares. Secretaria Municipal de Educação. 2013 (no prelo)

COLARES, C. A.L. e MOYSÉS M.A. A *Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico* (A Patologização da Educação). Disponível em: http://evoluir educacional. com.br, data de visualização: 16/04/2012.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 36.ed, Pertópolis: Vozes, 2009

MINAYO, M.C.S. Conceitos, teoria e tipologias de violências: In: NJAINE, K.: ASSIS, S.J. e CONSTANTINO, P.(orgs). *Impactos da violência na Saúde*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, (2009)

NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE APOIO ÀS UNIDADES ESCOLARES- Norteadores de Trabalho 2014, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. 2014

ZALUAR, A. A organização do crime e os limites da explicação local. In: VELHO, G. ; ALVITO, M. (orgs). *Cidadania e violência.* Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.

Escola para quê? Por uma pedagogia dos direitos humanos

Thyeles B. Strelhow
Faculdades EST – Bolsista CNPq

Introdução

"Minha jangada vai sair pro mar
Vou trabalhar, meu bem querer
Se Deus quiser quando eu voltar do mar
Um peixe bom eu vou trazer
Meus companheiros também vão voltar
E a Deus do céu vamos agradecer
Adeus, adeus
Pescador não se esqueça de mim
Vou rezar pra ter bom tempo, meu bem
Pra não ter tempo ruim
Vou fazer sua caminha macia
Perfumada com alecrim".

(Suíte do Pescador - Dorival Caymmi)[1]

O debate sobre o papel da escola sempre tende a ser controverso. De um lado há vozes que defendem que a escola deve se manter focado na aprendizagem de uma forma tecnicista, contribuindo para a seleção e padronização de uma elite do conhecimento, na qual se destacam os melhores. Em geral, aqueles e aquelas que defendem este modelo de educação em que a escola cumpre o papel de selecionadora, são contrários à incursão das pessoas com deficiência nos mesmos locais de pessoas caracterizadas como "normais". Para estas, devem ser destinadas locais exclusivos que venham atender às necessidades específicas destes indivíduos. Mas será mesmo que na escola todos e todas aprendem num mesmo patamar? Numa sala de aula onde existam 30 alunos e alunas, será possível que todos e todas estejam avançando ao seu máximo e acompanhando de forma homogênea todas as inferências do/a professor/a?

Estudos relacionados à questão da contextualização do ensino tendem a confrontar esta ideia mecanicista da aprendizagem.2 Para estes estudos as pessoas aprendem de forma diferente influenciadas por seu desenvolvimento neurológico, mas também influenciado pelo ambiente às quais estão envolvidas e os desafios às quais são impostas. Estes três filetes relacionados à aprendizagem são suficientes para desequilibrar um ideal de escola baseado na conquista do mérito e de resultados puritanos. A questão presente aqui não é realizar uma escola descomprometida e irresponsável, mas pelo contrário,

1 Música utilizada como hino pela resistência no tempo dos "Anos de Chumbo" contra as atrocidades cometidas pelos representantes da ditadura civil-militar. Eram lembrados aqueles e aquelas que seguiam para serem torturados/as ou quando alguém conseguia voltar. Em tempos da consumação de 50 anos de história, do qual não se tem saudade, mas, ao contrário, asco, nossa humilde lembrança daquelas mulheres e daqueles homens que lutaram pela democracia e, principalmente, por uma realidade social mais justa e igualitária. Lembrar é resistir!

2 YUNES, Maria Angela Mattar; JULIANO, Maria Cristina. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. *Cadernos de Educação,* Pelotas, n. 37, p. 347-379 2010. p. 347-367. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1591/1477>. Acesso em: 28 fevereiro 2014.

construir uma escola em que todas as pessoas envolvidas possam pertencer e participar de forma democrática das tomadas de decisão e mais, possam ser sujeitos da história.[3]

De forma alguma se pode perder a dimensão da construção dos sujeitos e das sujeitas que compõem a escola. A educação é mais de que um monte de conteúdos que precisam ser trabalhados num ano letivo determinado por uma carga horária. A educação é mais que saber fazer as quatro operações matemáticas e saber ler e escrever. Esta educação mais não consegue ficar aprisionada nos muros da escola e nem muito menos depender apenas da escola e de seus e suas representantes legais. A educação do "ser mais"[4] vai ao encontro do outro e da outra, porque se reconhece enquanto incompleto e em constante construção. A educação do "ser mais" sabe que só é possível autonomia quando ambas as partes envolvidas têm seus direitos garantidos com o dever de que estes sejam cumpridos e observados. A educação do "ser mais" sabe que se não há respeito à diversidade e ao diferente não há a possibilidade de convivência, nem muito menos, de pensamento próprio ou de constituição do ser humano. São para as máquinas que se destinam os *softwares* que definem o que se faz, como se faz e para quê se faz, sem questionar o porquê se faz. Para o ser humano despende-se o pensamento crítico e a capacidade de relacionar no e com o mundo, baseado numa ética da convivência.

A escola que procura estabelecer uma educação do "ser mais" não pode reduzir o seu papel apenas a uma tarefa burocrática e mecanizada de modelos engessados baseados em "disciplinas". E mais ainda, quando estas "disciplinas" atendem apenas a um olhar: do branco, masculino, eurocentrista e elitista. Aí, de longe, se estará construindo uma educação que olha para a totalidade do ser humano, de suas necessidades e principalmente o instrumentaliza para ler o mundo, as suas intencionalidades e seus conflitos contraditórios. A escola que procura também ser mais enquanto instituição precisa romper com discursos homogeneizantes, excludentes e ingênuos. Ela necessita refletir sobre suas práticas e fundamentalmente sobre sua função perguntando-se: serve-se para criar que tipos de realidades: aquela que pretende a libertação dos processos de exclusão e a escancaração

3 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 8.

4 FREIRE, 1996, p. 9. Freire trata que o ser humano possui uma vocação ontológica de ser mais que excede o simples fato de estar/existir no mundo, mas constitui-se enquanto presença que se reconhece em processo de transformação e construção com o/a outro/a. A educação do "ser mais" que aqui é conjugado parte desta mesma premissa na qual se constitui como processo e não como finalidade.

de suas artimanhas ou aquela que irá subjugar-se e ser apenas parte dos processos de manutenção dos currais de indivíduos de direitos invisíveis?

É nesta perspectiva que este artigo irá se articular tratando por construir possíveis caminhos que venham a clarear o papel da escola na atualidade principalmente quando os discursos lhe reservam apenas um papel de ensinar puro e simples para desenvolver capacidades que venham a servir de instrumentalização de mão de obra. Para tanto serão analisados alguns discursos atuais que definem o papel da escola apenas à instrumentalização técnica. Após, far-se-á uma discussão sobre os casos recentes de discriminação e de execração em praça pública de "meliantes" por justiceiros defensores da moral e dos bons costumes. E, por fim, debater-se-á direções pelas quais seja possíveis de propor novas práticas para a escola que se baseiem na construção dos sujeitos de direitos e na construção de uma realidade de não-violência.

A escola: da técnica à ação: um papel tecnicista

Com forte influência em meados da década de 60 e fim da década de 70 do século passado, a tendência tecnicista foi empregada na realidade educacional brasileira como forma de adequar a formação de educandos e educandas ao mercado de trabalho servindo assim de construção de mão de obra. A toada da pedagogia tecnicista segue o ritmo do processo político no qual se vivia no Brasil nesta época, a saber, a ditadura civil-militar. Era uma forma de manter os seus ideais e, principalmente, fomentar o discurso de que todos e todas deveriam cooperar cumprindo seu papel para que o país avançasse. Sem lugar para a crítica, para a dúvida ou para a discordância. Assim, o modelo tecnicista vestiu como uma luva aos interesses políticos da época.[5]

Com um forte apelo técnico, na pedagogia tecnicista, professor/a e educandos/as tinham papéis específicos pré-determinados: eram destinados à apreensão científica e reprodução neutra da ciência, sem a preocupação em pensar ou refletir a realidade em que se estava inserido. São mais importantes os processos metodológicos nos quais professores/as e educandos/as se adéquam. Como destaca Saviani: "A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência

5 LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 63. O autor destaca que "a influência da pedagogia tecnicista remonta à segunda metade dos nos 50 (PABAEE – Programa Brasileiro-americano de Auxílio ao Ensino Elementar). Entretanto foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista".

e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional".[6]

Nos dias atuais, apesar de não se viver questões políticas que aflijam a democracia como na época da ditadura civil-militar, ainda há um forte discurso para a qualificação técnica e profissional, percebido quase como um eco daquela época. Estas vozes podem ser percebidas nos mais diversos discursos midiáticos ou empresariais nos quais se cobra do Estado políticas voltadas para a qualificação de mão de obra capaz de operacionalizar máquinas sofisticadas, de tarefas que exigem capacidades técnicas específicas, como por exemplo, da construção civil ou de atividades como do comércio.[7]

Com ações que respondem a estas demandas, governos estaduais[8] e o governo federal[9] lançam programas que visam atender às necessidades de profissionalização técnica. Com um enfoque voltado para o empoderamento econômico das classes populares permitindo-as aproveitar as oportunidades do mercado de trabalho,[10] cursos e

6 SAVANI, Demerval. *Escola e democracia*: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. 13ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. p. 15.

7 CORREIO BRAZILIENSE. *Sobram vagas no comércio por falta de qualificação*. 18/02/2013. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/selecao/2013/02/18/Selecao_Interna,350071/sobram-vagas-no-comercio-por-falta-de-qualificacao.shtml>. Acesso em 25 março 2014. A NOTÍCIA. *Contratações pelo Sine ainda esbarram na falta de qualificação profissional*. 17/01/2014. Disponível em: <http://anoticia.com/noticias/geral/id/5156/contratacoes-pelo-sine-ainda-esbarram--na-falta-de.html>. Acesso em: 18 março 2014. JORNAL DO OESTE. *Falta de qualificação prejudica mercado de trabalho*. 23/02/2014. Disponível em: <http://www.jornaldooeste.com.br/cidade/falta-de-qualificacao-prejudica-mercado-de-trabalho-70927/>. Acesso em: 24 março 2014. REVISTA MERCADO. *Mercado de trabalho*: há vagas, faltam profissionais. Edição 41, abril 2011. Disponível em: <http://www.revistamercado.com.br/destaques/mercado-de-trabalho-ha-vagas-faltam-profissionais/>. Acesso em: 25 março 2014.

8 AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. (orgs.). *Reestruturação do Ensino Médio*: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 25-48. Trata da experiência gaúcha de reestruturação do ensino médio conjugado com a educação profissionalizante.

9 É possível citar em nível de governo federal o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e emprego - http://pronatec.mec.gov.br/index.php).

10 CDH – Centro de Direitos Humanos. *Trabalho e direitos humanos*. São Paulo: CDH, 2005. p. 04-07. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf/908_cartilha_cdh_sp_trabalho.pdf>. Acesso em: 24 março 2014. O trabalho é um direito no rol dos direitos humanos e as ações governamentais cumprem com sua obrigação ao promovê-lo.

financiamentos são lançados possibilitando a inclusão social. Com cursos técnicos voltados, principalmente, para alunos e alunas do ensino médio, o ensino profissionalizante tornou-se uma imediata e forte alavanca para que o acesso à renda se torne uma realidade para milhões de pessoas. Este é um evento que precisa ser destacado de forma positiva, pois tende a proporcionar, num curto espaço de tempo, que a economia nacional esteja aquecida pelo fluxo de capital. Além disso, a melhor distribuição de renda auxilia na construção da participação de mais pessoas na melhora de condições de vida, garantindo, de certa forma, o que se prevê na Constituição de 1988.[11]

A grande política do governo federal implantada desde 2011 na área de qualificação técnica-profissional é o PRONATEC. Estabelecendo parcerias com governos estaduais e com o sistema S (SESC, SENAI, SENAC, SESI), o programa oferece a possibilidade de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores/as para que possam ingressar ou reingressar no mercado de trabalho ocupando vagas disponíveis ou áreas com perspectivas de crescimento. O programa é uma tentativa de democratizar o acesso ao ensino profissionalizante que oportunizaria a obtenção de melhores condições de vida pelo via do trabalho.[12]

Mas o que tudo isso tem a ver com o sentido do papel exercido pela escola? Pode não ser evidente, porém, tem tudo a ver. Nesta perspectiva tecnicista o ambiente escolar torna-se uma mera repetidora do sistema capitalista e esquece sua vocação de propor novas práticas.[13] É preciso que se pergunte sobre o futuro e como se dará as relações de trabalho, vinculados principalmente às relações de efetivação de direitos. Numa apreensão apenas da educação como ponte para o mundo do trabalho reduz-se imensamente o papel da escola enquanto transformadora da realidade política contextual.[14] No momento em que há uma supervalorização do papel da profissionalização cunhada em termos pedagógicos

11 BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2010. p. 7. No específico do artigo VI está garantido que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

12 Para mais informações sobre o programa: PRONATEC (http://pronatec.mec.gov.br/index.php).

13 SAVIANI, 1986, p. 16. LUCKESI, 1990, p. 61. Luckesi destaca que o papel da escola na tendência tecnicista é o “aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas”.

tecnicistas se perde o valor do exercício de cidadania e a apreensão crítica da realidade. Cai-se numa vala em que os direitos conquistados tendem a serem favores e benfeitorias e a participação é preteria para a construção de novas realidades.

Deve-se ter claro que o objetivo não é fomentar uma ideia pessimista sobre as políticas implantadas pelos governos atuais, que a meu ver, estão dando conta das demandas atuais e são extremamente relevantes. Porém, o que se quer problematizar, é um déficit que se tem na realização da democracia brasileira, principalmente à custa da ditadura civil-militar, no que diz respeito a uma reflexão individual de ocupação de espaços sociais e da visão democrática de que todos os cidadãos e todas as cidadãs são constituídas de direitos e deveres.

Neste sentido ainda há que avançar de forma mais consistente para que se supere a figura do benfeitor ou da benfeitora na política brasileira. Enquanto representantes legítimos do povo, suas ações devem estar a serviço da realização e da efetivação de direitos garantidos pela constituição e demais leis similares. Esta afirmação pode parecer uma falácia, à medida que, se avançou imensamente nos últimos anos na garantia de direitos de minorias como as pessoas com deficiência, as mulheres, os povos afrodescendentes, os movimentos de pequenos agricultores etc. Entretanto, há que se ficar claro que nem sempre a garantia de um direito constituído corrobora para a constituição dos sujeitos de direitos, premissa singular para o exercício de direitos.

Até o momento foi se elaborando a ideia de que os desafios enfrentados pela escola na atualidade partem principalmente das demandas que requerem a qualificação técnica-profissional para atender as especificidades do mercado. A estes desafios a escola é mensurada como qualificada se consegue responder a estes de forma adequada. Esta maneira de perceber a educação requer um modelo pedagógico que valoriza a competência técnica e métodos científicos que garantam êxito na formação de profissionais. No entanto, neste modelo não há espaço para a reflexão crítica e a precipitação de novas práticas que venham a construir uma sociedade embasada nos direitos humanos. Este modelo de escola

14 Secretaria de Política para as Mulheres. *Pronunciamento à nação da Presidenta da República, Dilma Rousseff, em cadeia nacional de rádio e TV, sobre o Dia do Trabalho*. 02/05/2013. Disponível em: <http://spm.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2013/05/02-05-pronunciamento-a-nacao-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-em-cadeia-nacional-de-radio-e-tv-sobre-o-dia-do-trabalho>. Acesso em: 26 março 2014. Em seu discurso a presidenta foi enfática “O Brasil vai continuar usando instrumentos eficazes para ampliar o emprego, o salário e o poder de compra do trabalhador. Mas, a partir de agora, vai privilegiar como nunca o instrumento que mais amplia o emprego e o salário: a educação. [...] Só uma educação de qualidade pode garantir mais avanço para o emprego e para o salário. Nos últimos anos, ampliamos o acesso e melhoramos a qualidade do ensino. Já estamos com 32 mil escolas funcionando em tempo integral, ou seja, em dois turnos. Tivemos o maior avanço da história do Brasil nos cursos técnicos e de qualificação profissional. Geramos, com o Pronatec, mais de 3 milhões de novas vagas e vamos chegar, até o final de 2013, a quase 5 milhões de matrículas”.

é um equívoco à medida que se engatinha para que a democracia brasileira tenha como base a participação e o entendimento dos sujeitos de direitos como fim das ações de políticas do Estado. Encaminha-se ao segundo ponto apontando para ações cotidianas que comprovam a necessidade de uma escola embasada por uma pedagogia dos direitos humanos.

Desafios atuais que demandam um novo jeito de se fazer a escola

No ensejo feito no ponto anterior ficou claro que determinados discursos mercadológicos influenciam políticas governamentais que resignificam o papel da escola pela perspectiva tecnicista. No entanto, em geral a falta de qualificação, como bradam, esbarra em outras questões um pouco mais profundas. Uma delas seriam as exigências de experiência de trabalho.[15] Não basta ter qualificação deve se ter a instrumentalização prática, quer dizer, os e as profissionais devem estar prontos/as para ocuparem as vagas de emprego e seguir proporcionando lucros a seus/suas patrões/as. A política empresarial, em geral, parte pelo viés de não se responsabilizar pela qualificação profissional de seus e suas trabalhadores/as.[16] Outra questão relevante diz respeito ao perfil dos e das profissionais que se pretende.[17] Com a economia aquecida e o crescimento de oportunidades de trabalho para as classes populares fica cada vez mais evidente que o discurso de qualificação nem sempre é o ponto nevrálgico da não ocupação de postos de trabalho. Por trás deste

15 CDH, 2005, p. 17.

16 EM.COM.BR. *Sobra falta de qualificação profissional no mercado de trabalho*. 26/10/2012. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2012/10/26/internas_economia,325693/sobra-falta-de-qualificacao-profissional-no-mercado-de-trabalho.shtml>. Acesso em: 26 março 2014. É como fica evidente no discurso do diretor comercial de um grupo empresarial: “Há duas situações. Na hipótese de empregar funcionários com baixa ou nenhuma qualificação, é preciso investir em treinamento. Porém, no caso de o empresário optar por não contratar (para não custear treinamento), terá de arcar com horas extras de funcionários antigos”, quer dizer, não é responsabilidade da empresa proporcionar formação técnica e qualificação. Este é um dever do Estado e do/a próprio/a empregado/a.

17 PEREIRA, Cícero; TORRES, Ana Raquel Rosas; ALMEIDA, Saulo Teles. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. *Psicologia*: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 1, p. 95-107, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16801.pdf>. Acesso em: 26 março 2014. O artigo trata de um experimento realizado com dois grupos nos quais são confrontados com um caso no qual uma gerente precisa escolher entre duas candidatas a uma vaga de emprego, uma branca e uma negra. A gerente escolhe a candidata branca. Ao grupo em que não foram dadas explicações sobre os motivos da escolha houve uma repreensão à atitude da gerente. Já ao grupo em que se foi justificada a escolha da gerente, esta foi entendida como profissional e coerente. Neste caso fica evidente que nem sempre os reais motivos são postos sobre a mesa em relação à contratação de profissionais.

discurso está uma herança cultural maldita que é o preconceito e racismo subterrâneos. À medida que se avança na ocupação dos espaços sociais de pobres, deficientes e dos/as afrodescendentes, os verdadeiros sentimentos coletivos cultivados por séculos em relação a estas pessoas vão aflorando e deflagrando reações violentas dos mais diversos tipos.

Não faltam exemplos apresentados nas últimas semanas que denotam exatamente o que vem se discorrendo neste artigo. Há uma onda de comentários públicos que repudiam a participação de camadas mais pobres em ambientes "destinados" às elites. Além disso, estão se tornando cada vez mais recorrentes ações "justiceiras" que fazem "justiça" com as próprias mãos, tomando para si a acusação, julgamento e aplicação da pena. Estes "justiceiros" atuam de forma deliberada estando acima do bem e do mal.

A título de exemplo das situações mencionadas acima tem-se o caso da professora universitária questionando o figurino de um homem para frequentar um aeroporto fez a seguinte pergunta: "Aeroporto ou rodoviária?" em seu perfil no *facebook*.[18] Em outro caso emblemático a jornalista do SBT Rachel Sheherazade, comentando casos de "justiceiros", compreende as ações destes e repudia vozes que tentam defender os direitos humanos no Brasil, ironizando que estas adotassem um bandido.[19] Relacionados a este comentário infeliz da jornalista estão os casos de jovens negros, acusados de delitos contra o patrimônio, que foram amarrados em postes e torturados. Não são casos locais, mas que ocorreram em diversos lugares do país (Rio de Janeiro, Santa Catarina, Piauí e Minas Gerais).[20]

Talvez também o que mais choca nos casos mencionados são as reações populares, referendando tais ações de violência. Como são possíveis de serem verificadas nas imagens dos jovens sendo amarrados em postes nas praças. As pessoas passam por perto e observam ao "show de justiça" e não se nota nenhuma reação propositiva que venha a reparar a violência cometida à luz do dia. Parece que se vive um tempo em que se quer encontrar ícones em que se possa descarregar toda a sede de vingança reprimida. O que mais importa é encontrar culpados/as que sirvam de "Judas" para remediar uma sociedade acostumada a deixar pobres nas periferias, negros/as nas senzalas, deficientes em

18 YAHOO. *Professora vira alvo de polêmica após foto no Facebook*. 10/02/2014. Disponível em: <http://br.noticias.yahoo.com/professora-vira-alvo-de-pol%C3%AAmica-ap%C3%B3s-foto-no-facebook-173303113.html>. Acesso em 27 março 2014.

19 CORREIO. *Jornalista causa polêmica com comentário sobre justiceiros: "Adote um bandido"*. 06/02/2014. Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/jornalista-causa-polemica-com-comentario-sobre-justiceiros-adote-um-bandido/?cHash=5dd9f4c6fec1d8ed81088d8c794a69e4>. Acesso em: 27 março 2014.

manicômios, mulheres no trabalho cotidiano da casa etc. Vive-se um constante sábado de aleluia.

Desta forma, é importante destacar que "os Judas brasileiros" têm classe e cor. Eles são constantemente culpabilizados e sumariamente executados como num abate. Parafraseando Elza Soares, no mercado a carne mais barata que se tem é a carne negra.[21] É o que aponta o estudo do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em que a cada três assassinatos cometidos no Brasil, dois são cometidos contra pessoas negras. Além disso, o esforço policial para se solucionar estes casos em geral são justificados por uma resolução simplista, mas que também chama a atenção: vítimas por estarem envolvidos com o tráfico de drogas. Esta é a carne que tem o preço mais barato no mercado. Tudo que é relacionado ao ruim, ao repúdio social e à repressão está associado à pessoa pobre e negra. Não bastasse é possível mencionar ainda que na suspeita de um homem branco e de um homem negro, o homem negro será abordado primeiro por quase a unanimidade dos policiais; é mais suspeita uma pessoa negra dirigindo um carro de luxo em 21%, enquanto que 2,6% quando uma pessoa branca; a morte de jovens negros no Brasil é bem maior que em países que enfrentam guerras;[22] o homem negro perde 1,73 ano em expectativa enquanto que um homem branco a perda é de 0,71 ano; a chance de uma pessoa de cor preta ou parda é 8 vezes maior que uma pessoa de cor branca; em caso de agressão, 61,8% das pessoas negras não procuram a polícia. Em relação à uma pessoa branca este

20 R7. *Adolescente suspeito de roubo é espancado e amarrado nu em poste na zona sul do Rio*. 03/02/2014. Disponível em: <http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/adolescente-suspeito-de-roubo-e-espancado-e-amarrado-nu-em-poste-na-zona-sul-do-rio-03022014>. Acesso em: 27 março 2014. G1. *Jovem é amarrado a poste e agredido após assaltar lanchonete em Itajaí.* 13/02/2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2014/02/jovem-e-amarrado-poste-e-agredido-apos-assaltar-lanchonete-em-itajai.html>. Acesso em: 27 março 2014. MEIONORTE.COM. *Vídeo de bandido amarrado em formigueiro ganha repercussão internacional*. 19/02/2014. Disponível em: <http://www.meionorte.com/noticias/geral/video-de-bandido-amarrado-em-formigueiro-ganha-repercussao-internacional-238258.html>. Acesso em: 27 março 2014. EM.COM. *Jovem é amarrado a poste ao tentar arrombar carro no Bairro Santo Antônio*.26/02/2014. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/02/26/interna_gerais,502426/jovem-e-amarrado-a-poste-ao-tentar-arrombar-carro-no-bairro-santo-antonio.shtml>. Acesso em: 27 março 2014. NEGRO BELCHIOR. *Jovem negro é espancado e morto por populares no Espírito Santo*. 11/04/2014. Disponível em: <http://negrobelchior.cartacapital.com.br/2014/04/11/jovem-negro-e-espancado-e-morto-por-populares-no-es/>. Acesso em: 14 abril 2014.

21 Música A carne interpretada por Elza Soares.

22 OLIVEIRA JÚNIOR, Almir de; LIMA, VERÔNICA COUTO DE ARAÚJO. Segurança pública e racismo institucional. *IPEA*: Boletim de Análise Político-Institucional, Brasília, n. 4, p. 21-27, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim_analise_politico/1301017_boletim_analisepolitico_04.pdf>. Acesso em: 30 março 2014.

percentual é de 38,2%; 60,70% das pessoas negras não procuram a polícia por medo de represália e 60,30% não acreditam que a polícia possa ajudar. Já no caso de uma pessoa branca este índice é respectivamente de 39,70% e 39,30%.[23]

Junto as estes episódios de tortura e ações violentas de propagação do ódio é possível mencionar ainda uma pesquisa feita pelo Labic (Laboratório de Estudos sobre Imagem e Cibercultura) da Ufes (Universidade Federal do Espírito Santo), na qual, se constatou uma forte tendência de compartilhamentos via *facebook* de comentários e páginas relacionadas à polícia. Nas próprias palavras da equipe do Labic:

> *Os posts das páginas, em geral, demonstram o processo de construção da identidade policial embasada no conceito de segurança em que a paz se alcança não mediante a justiça, mas mediante à ordem, à louvação de armamentos e à morte do outro. Nos comentários, nenhuma mediação possível para qualquer pensamento civilizacional.*[24]

A constatação da pesquisa demonstra que há uma parte relevante da população que entende que para se ter paz, a justiça deve ser feita por suas próprias mãos e com a eliminação do/a outro/a. De certa forma, o resultado desta pesquisa, infelizmente aponta para as ações que foram presenciadas e citadas acima, nas quais, em nome da "justiça" pessoas foram torturadas em plena luz do dia, com o respaldo da jornalista Sheherazade. Fábio Malini, diretor do Labic, em entrevista ao blog Outras Palavras, expande um pouco mais a discussão sobre o resultado da pesquisa

> *Primeiro há um horror ao pensamento de esquerda no país. Isso aparece com inúmeros textos e imagens que satirizam qualquer política de direitos humanos ou ligadas aos movimentos sociais. Essas páginas funcionam como revides à popularização de temas como a desmilitarização da Polícia Militar ou textos de valorização dos direitos humanos. [...] Após os protestos no Brasil, a estrutura de atenção dos veículos de comunicação de massa se pulverizou, muito tráfego da televisão está escoando para a internet, o que faz a internet brasileira se tornar ainda mais "multicanal", com a valorização de experiências como Mídia Ninja, Rio na Rua, A Nova Democracia, Outras Palavras, Revista Fórum, Anonymous, Black Blocs. São páginas muito populares. Mas não estão sozinhas. Há uma guerra em rede. E o pensamento do "bandido bom, bandido morto" hoje se conformou em votos. Esse pensamento foi capaz de construir redes sociais em torno dele. A despolitização, a corrupção, os abusos de poder, a impunidade, estão na raiz da força alcançada por essas redes da violência e da justiça com as*

23 Dados retirados da apresentação do diretor do Ipea sobre violência e racismo: CERQUEIRA, Daniel. *Boletim de Análise Político-Institucional*: participação, democracia e racismo? 17/10/2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim_analise_politico/131017_bapi4_daniel_racismo.pdf>. Acesso em: 28 março 2014.

24 LABIC. *Rede de interações de páginas policiais no Facebook*: a violência como hit. 05/03/2014. Disponível em: <http://www.labic.net/grafo/rede-de-interacoes-de-paginas-policiais-no-facebook/>. Acesso em: 01 abril 2014.

> *próprias mãos. [...] A paz só será alcançada com ordem e obediência, dizem. No fundo, essas redes revelam-se como repressoras de qualquer subjetividade inventiva. Por isso, são homofóbicas e profundamente etnocêntricas de classes. É uma espécie de decalque do que pensa a classe média conectada no Brasil, que postula que boné de "aba reta" em shopping é coisa da bandidagem. [...] É um ódio à invenção, à diferença, à multiplicidade. É por isso que a morte é o elemento subjetivo que comove essa rede. Mostrar possíveis criminosos mortos, no chão, com face, tórax ou qualquer outro parte do corpo destruída pelos tiros, é um modo de reforçar a negação da vida. [...] a despolitização é o combustível para essas páginas.*[25]

As palavras de Malini são deveras pertinentes porque fazem uma leitura conjuntural da realidade virtual brasileira, e, sobretudo, uma leitura sobre a realidade concreta das imagens construídas no Brasil sobre direitos humanos e justiça. É importante ter em mente que não existem duas realidades, mas que ambas se complementam. Seguramente as pessoas que compartilham das ideias de repressão, tortura e morte em páginas virtuais também coadunam com as ações encampadas pelos "justiceiros" mencionados acima. Se no período da ditadura civil-militar tinha-se a violência e a tortura mascaradas por um combate ao comunismo sem um discurso aberto sobre o que acontecia, hoje estas se tornaram visíveis, não havendo nenhum constrangimento em maltratar alguém.

Desta maneira encaminha-se a discussão para o terceiro ponto no qual se discutirá como a escola reage, pode reagir ou deveria reagir diante das manifestações violentas apresentadas até o momento. A título de lembrança pode-se verificar no primeiro ponto uma valorização extrema da educação como formação de mão de obra qualificada para atender às necessidades dos capitais. Após, foi possível perceber, até sem muito esforço, que há na realidade brasileira uma caracterização da violência destinada aos grupos minoritários, principalmente, às pessoas afrodescendentes, em sua maioria, jovens e pobres. Frente a estes desafios, a escola precisa assumir um papel ativo, problematizando estas questões e conjugando-as com uma pedagogia dos direitos humanos que efetivará a educação em direitos humanos. É o projeto de promover espaços de diálogo, de diversidade, de democracia e de reconhecimento, na perspectiva de promover a construção de sujeitos e sujeitas de direitos. É um chamado que a escola não pode se ausentar, nem muito menos, se eximir de responsabilidade. Cabem a ela também a proclamação e edificação da vida, contribuindo desta forma para a elaboração de uma sociedade pautada pela convivência e respeito mútuo.

25 OUTRASPALAVRAS. *Facebook*: um mapa das redes de ódio. 11/03/2014. Disponível em: <http://outraspalavras.net/brasil/facebook-um-mapa-das-redes-de-odio/>. Acesso em: 02 abril 2014.

Pedagogia dos direitos humanos: um caminho possível

Encaminha-se o último ponto deste ensaio destacando que a escola enquanto reprodutora do ambiente de trabalho e como produtora de mão de obra, baseado na pedagogia tecnicista, não é uma mera obra do acaso. Considerando os estudos de Althusser é preciso ressaltar que para que um sistema funcione as pessoas devem saber "manejar bem a ideologia dominante", no intuito de que as classes subalternas se submetam às regras da classe dominante. Em outras palavras pode-se dizer que para a estrutura de exploração da força de trabalho se perpetue é necessário que as pessoas acreditem que esta é a única forma de meio de vida, pela exploração da força do trabalho.[26]

Neste sentido, a escola compreende um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) que tem como principal via de perpetuação de dominação a ideologia. Esta é configurada para "assegurar a sua própria coesão e reprodução" para que a classe dominante se mantenha no domínio do poder.[27] Althusser chega a caracterizar o sistema escolar como o principal AIE. No estado burguês, a escola surge junto com a família (outro AIE) como uma conjugação binária que trata de inculcar nas crianças durante anos a mais pura ideologia dominante, sempre embasada em saberes práticos, que resultará numa massa de adolescentes/jovens prontos para servirem de mão de obra. À medida que vão se destinando aos papéis destinados no mercado de trabalho da sociedade burguesa, vão recebendo formações específicas que ajudarão à juventude a servir ao mercado de trabalho. A escola compõe uma grande formação massiva da ideologia social capitalista. Assim, para que a escola sirva a este papel, lhe é tirada toda e qualquer possibilidade de posicionamento, tratando-se apenas de ensinar o conhecimento científico. A escola é o lugar em que os/as mestres são virtuosos no respeito da consciência e da liberdade das crianças. E mais, estes mestres que servem a escola (AIE), pregam aos quatro ventos a concordância com a moralidade e com a responsabilidade dos próprios adultos em obterem seu conhecimento e suas virtudes libertadoras.[28]

Se assim o é, como parece ser como a escola pode propor algo diferente que venha a possibilitar o rompimento com seu papel de propagadora da ideologia burguesa?

26 ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980. p. 20-22.

27 ALTHUSSER, 1980, p. 47.

28 ALTHUSSER, 1980, p. 60-68.

Esta é uma pergunta que aparentemente pudesse ser fácil de ser respondida, mas uma resposta imediatista poderia fazer com que se caia em armadilhas. Se por um lado, este artigo vem tratando de caminhos para a construção de uma pedagogia dos direitos humanos, a resposta à primeira vista é: a possibilidade de romper com a ideologia burguesa empregada na escola como AIE é a implantação de uma pedagogia de direitos humanos. Porém, é preciso ter atenção quanto a esta resposta. O simples fato de empregar uma nova pedagogia ou a proposta de novas práticas não altera os caminhos pelo qual a escola pode caminhar. O que muda é sua conscientização de si mesma. Sem que a escola (e todos/as que a compõem) não tome para si a leitura de sua constituição, ela continuará a servir como um aparelho ideológico fortíssimo e perpetuará a constituição das posições de poder.

Desta forma, Ellacuría chama a atenção para o perigo de assumir um discurso pronto em relação aos direitos humanos, apenas pela sua relevância e pertinência, sem uma reflexão crítica a quem de fato os direitos humanos se destinam. O autor destaca os direitos humanos por si só não tem força para garantir que todas as pessoas usufruam deles. Em geral, os direitos conquistados por declarações como, por exemplo, a de Virgínia (1776) e da Revolução Francesa (1789, 1793) tinham como destinatários um grupo especial de pessoas: ingleses, homens, brancos; burgueses, franceses; por isso, a pretensão universalista precisa ser revista dentro da história e, em primeiro momento, negada. A partir desta negação que constitui como um posicionamento crítico e não alheio às intencionalidades por trás dos direitos humanos que é possível afirmá-los para todas as pessoas. Portanto, é na construção histórica dos direitos humanos que se constitui a sua efetividade. Este é um processo de luta e de tomadas de consciência daqueles e daquelas que estão à margem dos direitos humanos.[29]

É este caminho que a escola precisa trilhar: um caminho que converge para a construção de uma prática educativa crítica que se entende enquanto ato político e que se assume numa posição de não-neutralidade.[30] Ela precisa perceber que suas ações corroboram para a manutenção do *status quo* ou ao fomento da construção de sujeitos engajados na luta por ocupação dos espaços sociais. E é neste caminho que constrói a pedagogia dos direitos humanos, quando a história deixa de contar uma faceta apenas dos fatos; quando a memória é resguardada para se lembrar daqueles e daquelas que foram

29 ELLACURÍA, Ignácio. Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares. In: BARTOLOMÉ RUIZ, Castor M. M. *Justiça e memória*: direito à justiça, memória e reparação: A condição humana nos estados de exceção. São Leopoldo: Casa Leiria; Passo Fundo: IFIBE, 2012. p. 348-352.

30 FREIRE, Paulo. *Política e educação*: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25.

brutalmente torturadas em sua luta por liberdade; quando não se aceita as convenções imagéticas a respeito de determinados grupos como subalternos e inferiores; quando se evidencia os constantes atos de exclusão e sofrimento destinados a determinados grupos de pessoas; quando, principalmente, escancara que não há inferioridade de classe, cor ou raça, mas sim uma manutenção de poder de uma classe cheia de privilégios à custa das vidas de outras pessoas e do planeta.

Nesta perspectiva, a escola engajada em desenvolver uma pedagogia de direitos humanos alocada na educação em direitos humanos de forma alguma pode perder a dimensão do desenvolvimento do sujeito de direitos.[31] Este, engajado na construção de uma sociedade pautada pela justiça e pela paz, sem a ilusão da ausência de tensão,[32] parte da perspectiva do reconhecimento do/a outro e da convivência com a diversidade. Neste processo de construção do sujeito de direitos, não se desloca para o futuro o seu papel de participação, mas, pelo contrário, já está sob o papel de sujeito de direitos dentro da própria escola. Logo, a escola se torna um local propício e incubador da discussão, das tomadas de decisões e da participação ativa.[33]

Desta forma, o papel que a escola exerce tende a criar ambientes nos quais se concretize o exercício de cidadania. Não apenas como um discurso ideológico, mas como um discurso prático. A partir da realidade concreta, a escola predispõe ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica que determinará os/as educandos/as como protagonistas do conhecimento, com um olhar problematizador da sua própria realidade cotidiana.[34] Na vontade de “ser mais”, a escola se coloca como lugar de tensão, nas quais as mediações

31 Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. p. 23.

32 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. p. 131.

33 CARBONARI, Paulo Cesar. Educação em direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal; Faculdades EST, 2011. p. 124.

34 CARRILO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. *Educação popular*: lugar de construção social e coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 27-30.

são realizadas a partir de um olhar crítico, não harmonizador, mas que no convívio com o/a outro/a demanda atitudes concretas de justiça.[35]

A escola se torna deste jeito um amplo laboratório de construção de novas práticas que serão implementadas por educandos/as, educadores/as, profissionais da educação, corpo diretivo e familiares ou responsáveis. Com ações que promovam a reflexão crítica dos problemas locais que infligem direitos humanos, vai se constituindo sujeitos capazes de analisar suas condições de vida e principalmente, reconhecerem-se como partes da mudança social. Neste sentido a escola deve estar envolvida e fundamentalmente engajada para entender o contexto em que está inserida, assumindo assim a sua função social perante a realidade. Por vezes, a escola tende a se esquivar da perspectiva de mudança quando assume um discurso tecnicista no qual a ela apenas é destinada o ato de ensinar conteúdos. Dentro da proposta tecnicista é compreensível que seja assim, mas numa perspectiva de escola em busca de "ser mais", é um discurso extremamente contraditório. A escola comprometida com uma pedagogia em direitos humanos de forma alguma poderá simplesmente reproduzir ações cotidianas sem uma reflexão crítica sobre suas ações.[36]

Portanto, neste processo, ações encontradas no cotidiano que façam sucumbir os direitos humanos precisam ser rompidas. Talvez, como exemplo, seja possível mencionar a questão da resolução de conflitos. A experiência mostra que em alguns ambientes a mediação sobre demandas conflituosas acabam por serem resolvidas a partir da imposição da força violenta, para citar casos concretos: a violência contra a mulher ou contra as crianças. Desta maneira, uma escola que pretenda contribuir para a construção de sujeitos de direitos deverá ressignificar suas práticas criando assim canais e ações que mostrem outras formas de se resolver conflitos embasadas na condição dos direitos humanos. Um bom exemplo disso seria o/a educador/a mediando ações violentas entre os/as educandos/as buscando saídas elaboradas por eles/as próprias. Outro exemplo a construção de um ambiente de sala de aula livre de gritos para se chamar a atenção ou de ameaças através de notas trimestrais. Ou ainda, a concretização de fato de uma gestão

35 CARBONARI, 2011, p. 124-126.

36 MEINTJES, Garth. Educação em direitos humanos para o pleno exercício da cidadania: repercussões na pedagogia. In: ANDREOPOULOS, Geroge; CLAUDE, Jean Pierre. *Educação em direitos humanos para o século XXI*. Trad. Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: USP, 2007. p. 132. Meintjes escreve: "[...] a educação para o pleno exercício da cidadania deve ir além, e deve reconhecer que os seres humanos não só são capazes de conhecer a realidade, mas também têm a capacidade de reflexão crítica e de ação".

democrática, na qual, todos os indivíduos que compõem a escola têm a condição de participar e de decidir.[37]

Ações como as citadas acima contribuirão para a construção de uma cultura de paz, não em ações restritivas de violência, mas propositivas de práticas de pacificidade, não num sentido de ingenuidade, mas através da concretização de direitos. Entender-se em relação com o/a outro/a e principalmente como corresponsável pelo bem-estar de todos/as. Esta é uma grande contribuição que a escola pode dar no momento em que assume um papel que tenha como base os direitos humanos. Assim ela colaborará para que de fato se avance na direção de uma democracia brasileira madura, na qual não se tem espaço para "justiceiros", para direitos entendidos como favores, para ausência de memória ou para a invisibilidade, mas sim para sujeitos e sujeitas participantes da mudança e protagonistas sociais, conscientes de que suas ações também geram responsabilidades de cuidado com o/a outro/a.[38]

Considerações finais

Apresentam-se neste momento algumas considerações pertinentes, referente às ideias discutidas neste artigo. Ao longo deste pretendeu-se defender que a realidade social brasileira tem se deparado com situações que desafiam a concretização dos direitos humanos. É para esta realidade é que a escola é chamada a assumir um papel ativo que venha a construir uma pedagogia pautada pelos direitos humanos. Desta forma, este artigo teve como objetivo principal defender que há prioridades a serem trabalhadas para além de uma educação tecnicista, como o reconhecimento dos sujeitos de direitos. Para tanto a escola deve buscar a contribuição da educação em direitos humanos para que os sujeitos se efetivem através de práticas que valorizem a diversidade e propague uma cultura de não-

37 REARDON, Betty A. Direitos humanos como educação para a paz. In: ANDREOPOULOS, Geroge; CLAUDE, Jean Pierre. *Educação em direitos humanos para o século XXI*. Trad. Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: USP, 2007. p. 62. A autora afirma que "[...] a educação em direitos humanos não só é um complemento de aprimoramento na educação para a paz, mas que também é essencial para o desenvolvimento de capacidades para fazer a paz. É por meio da educação em direitos humanos que os alunos podem receber o conhecimento e as oportunidades para aprimorar ações corretivas específicas, que podem satisfazer as exigências da educação para a paz".

38 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 50. Freire destaca que "não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e social-mente existindo, como seres fazedores de seu "caminho" que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao "caminho" que estão fazendo e que assim os refaz também. Diferentemente dos outros animais que não se tornaram capazes de transformar a vida em existência, nós, enquanto existentes, nos fizemos aptos a nos engajarmos na luta em busca e em defesa da igualdade de possibilidades pelo fato mesmo de, como seres vivos, sermos radicalmente diferentes uns das outras e umas dos outros".

violência. Quanto a seu objetivo principal acredita-se que este artigo conseguiu articular-se de forma satisfatória.

No decorrer deste estudo tratou-se de dois elementos importantes da atualidade brasileira: a profunda valorização da técnica no âmbito da educação e os casos de linchamentos públicos. Há um grande clamor engendrado pelas elites que dominam o capital por qualificação de mão de obra. Na tentativa de responder a estes anseios, o Estado lança programas de capacitação técnica-profissionalizante, tentando harmonizar os interesses capitalistas e oportunizar melhor qualidade de renda e emprego. A principal questão aventada diz respeito não à oferta de cursos profissionalizantes, mas o tipo de educação empregada que valoriza imensamente o cientificismo.

Referente ao segundo aspecto é perceptível nos últimos meses um aparecimento significativo de casos de linchamentos públicos com o intuito de se “fazer justiça”. Estes atos de “justiceiros” são destinados, em sua maioria, a um grupo de pessoas que é linchado historicamente de forma constante e concomitante, a saber, afrodescendentes. Não é coincidência que estes atos sejam produzidos estes tipos de ações a esta classe de pessoas. Esta é uma violência instaurada institucionalmente e os dados divulgados pelo IPEA dão conta disso. Há uma criminalização embutida no imaginário cultural brasileiro pela cor da pessoa. E, para estes, não é necessária a constatação de provas de atos consumados, a simples suspeita é uma justificativa para se esbanjar atos de raiva.

Frente a estes desafios a escola é desafiada a assumir um papel de responsabilidade que venha a propor novas práticas com rompam com este círculo cultural. Surge, então, a pedagogia dos direitos humanos, como uma possibilidade de caminho que chama a escola a assumir um papel de protagonista, sendo um ambiente de participação, convivência, tomada de consciência e de construção de sujeito de direitos. Entendendo-se enquanto AIE, ela pode simplesmente atuar de forma técnica como se a sua única função fosse ensinar conteúdos e abandonar a sua responsabilidade social e proposição de mudanças. Desta forma, o presente artigo defende que a escola precisa se engajar na proposição de práticas pautadas pelos direitos humanos como forma de sedimentação da democracia no Brasil e na tentativa de encontrar meios restaurativos que contraponham a violência.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. (orgs.). *Reestruturação do Ensino Médio*: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2010.

CARBONARI, Paulo Cesar. Educação em direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal; Faculdades EST, 2011.

CARRILO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. *Educação popular*: lugar de construção social e coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

CDH – Centro de Direitos Humanos. *Trabalho e direitos humanos*. São Paulo: CDH, 2005. p. 04-07. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf/908_cartilha_cdh_sp_trabalho.pdf>. Acesso em: 24 março 2014.

CERQUEIRA, Daniel. *Boletim de Análise Político-Institucional*: participação, democracia e racismo? 17/10/2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim_analise_politico/131017_bapi4_daniel_racismo.pdf>. Acesso em: 28 março 2014.

Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. p. 23.

ELLACURÍA, Ignácio. Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares. In: BARTOLOMÉ RUIZ, Castor M. M. *Justiça e memória*: direito à justiça, memória e reparação: A condição humana nos estados de exceção. São Leopoldo: Casa Leiria; Passo Fundo: IFIBE, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Política e educação*: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LABIC. *Rede de interações de páginas policiais no Facebook*: a violência como hit. 05/03/2014. Disponível em: <http://www.labic.net/grafo/rede-de-interacoes-de-paginas-policiais-no-facebook/>. Acesso em: 01 abril 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

MEINTJES, Garth. Educação em direitos humanos para o pleno exercício da cidadania: repercussões na pedagogia. In: ANDREOPOULOS, Geroge; CLAUDE, Jean Pierre. *Educação em direitos humanos para o século XXI*. Trad. Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: USP, 2007.

OLIVEIRA JÚNIOR, Almir de; LIMA, VERÔNICA COUTO DE ARAÚJO. Segurança pública e racismo institucional. *IPEA*: Boletim de Análise Político-Institucional, Brasília, n. 4, p. 21-27, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim_analise_politico/1301017_boletim_analisepolitico_04.pdf>. Acesso em: 30 março 2014.

OUTRASPALAVRAS. *Facebook*: um mapa das redes de ódio. 11/03/2014. Disponível em: <http://outraspalavras.net/brasil/facebook-um-mapa-das-redes-de-odio/>. Acesso em: 02 abril 2014.

REARDON, Betty A. Direitos humanos como educação para a paz. In: ANDREOPOULOS, Geroge; CLAUDE, Jean Pierre. *Educação em direitos humanos para o século XXI*. Trad. Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: USP, 2007.

SAVANI, Demerval. *Escola e democracia*: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. 13ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

Secretaria de Política para as Mulheres. *Pronunciamento à nação da Presidenta da República, Dilma Rousseff, em cadeia nacional de rádio e TV, sobre o Dia do Trabalho*. Disponível em: <http://spm.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2013/05/02-05-pronunciamento-a-nacao-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-em-cadeia-nacional-de-radio-e-tv-sobre-o-dia-do-trabalho>. Acesso em: 26 março 2014.

YUNES, Maria Angela Mattar; JULIANO, Maria Cristina. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 37, p. 347-379 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1591/1477>. Acesso em: 28 fevereiro 2014.

Direito à educação, justiça social e democracia: a inclusão de jovens com deficiência no ensino médio no sistema de ensino brasileiro

Sinara Pollom Zardo[1]

Considerações iniciais: conceitos fundamentais para a compreensão da perspectiva da educação inclusiva

O debate travado atualmente no campo educacional a respeito de uma educação de qualidade remete aos fundamentos políticos e filosóficos que evidenciam a diferença humana, em oposição à concepção que enfatiza a homogeneização da construção do conhecimento na instituição escolar e que, por falsos mecanismos de equalização, sacrificam os diferentes processos de construção do conhecimento dos estudantes.

Embora seja consenso social a necessidade da educação para todas as pessoas, se realizada uma análise crítica da forma como se configura o sistema de ensino, pode-se evidenciar que a instituição escolar tem fornecido sistemas classificatórios, estabelecendo fronteiras entre o que está incluído e o que está excluído. Tal classificação é oriunda da demarcação da diferença entre categorias, provinda do pensamento moderno.

Em análise crítica aos processos educacionais que classificam e normatizam a partir de preconcepções, Arendt (1997) afirma que a educação deve se mostrar como alavanca do processo de organização social, no sentido da acolhida dos novos seres humanos, que trazem, com sua chegada ao mundo, a alteridade ao que está posto. Nas palavras de Arendt (idem, p. 223), “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”.

Na perspectiva dessa autora, a crise na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da humanidade em face do âmbito do passado. Ao considerar a educação como a maneira como são recebidos os que nascem, sua função seria a de conduzir as pessoas na dinâmica do novo mundo, pois, como o processo educativo deriva das necessidades sociais, este por sua vez expressa e aplica os conhecimentos, posturas e comportamentos aceitos pela sociedade (idem). Nas palavras de Larrosa e Lara (1998, p. 73):

[1] Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Professora colaboradora em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília.

> A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada dos que nascem. A educação é a forma que o mundo *recebe* os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar, colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica que rege em nossa casa.

Arendt (1997), em alusão à crise na educação, comenta sobre a forma como as utopias políticas apresentam sua função, ao considerarem ser natural iniciar um novo mundo para aqueles que são por nascimento ou por natureza novos. Sobre isso, a autora realiza uma crítica, evidenciando que tal postura consiste em um equívoco, pois esse argumento tem como suporte a intervenção ditatorial, na qual o adulto, acreditando na sua superioridade, tenta produzir o novo como se ele já existisse.

Neste sentido, a perspectiva do novo, que traz a diferença em sua essência, passa a representar socialmente uma ameaça ao que está instituído, a desestruturação da conformidade e da padronização. Conforme Larrosa (1998, p.70): “Os ‘novos’ representam, na verdade, a incompreensão, o não saber agir que depara-se na frente do adulto, a diversidade que logo é manipulada ou destruída em função do paradigma predominante”.

Assim, a diferença dos estudantes da educação especial é socialmente concebida como algo radical; é a absoluta heterogeneidade em um contexto em que predomina a normalidade, expressa em uma aparência e em um processo de aprendizagem padrão. Desse modo, a pessoa com deficiência inquieta o saber instituído e coloca em questionamento os lugares que a sociedade construiu para ela. A inquietação está, pois, na forma como a diferença manifestada pela deficiência apresenta um contexto que não é regido pelas medidas do saber e do poder que sempre forneceram diretrizes definidoras para a condução dos processos educacionais.

A alteridade assim, não consiste tão somente em considerar o outro a quem se destina a educação, com intuito de formá-lo ou humanizá-lo, mas refere-se também à competência da educação em exercitar a percepção sensível da diferença do outro no processo pedagógico. “O reconhecimento da alteridade do outro homem possibilita a experiência ética” (SIDEKUN, 2006, p. 119). A alteridade implica, portanto, uma nova reflexão sobre a ética na educação (idem). No mesmo caminho, Pagni (2006) evidencia que a alteridade deve ser entendida como um exercício compreensivo da experiência formativa dos estudantes e como uma tarefa ética imprescindível na atualidade para a arte pedagógica.

Com vistas a superar análises fragmentadas sobre as diferenças dos seres humanos e o lugar produzido socialmente para elas, Bhabha (2001) apresenta o conceito de diferença cultural, que permite analisar as ações políticas sob o prisma do hibridismo que perpassa o processo de constituição de cada sujeito. Na sua perspectiva, a diferença cultural não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades, pois ela permite o confronto entre disposições de saber e práticas de antagonismo social que existem lado a lado e que requerem a negociação das diferenças e não sua negação. Sua proposição sugere que a teorização sobre os lugares das diferenças seja realizada sob o prisma da cultura, de forma articulada à vida cotidiana em suas diferentes dimensões.

No campo de estudos da educação especial, essa discussão torna-se necessária, pois, historicamente, a educação para pessoas com deficiência foi organizada de forma segregada, sob alegação de uma diferença específica que as caracterizava: a limitação sensorial, física ou intelectual. Assim, focalizando a limitação, não eram consideradas as diferenças individuais de cada pessoa, seus desejos, suas potencialidades, suas habilidades ou suas competências. O desafio na promoção da educação das pessoas com deficiência centra-se exatamente na promoção de oportunidades educacionais inclusivas, que possibilitem a participação de pessoas com deficiência, tendo respeitadas suas necessidades educacionais específicas.

No contexto deste estudo, o direito à educação tem como fundamento as normativas nacionais e internacionais que tratam dos direitos humanos e que afirmam a educação como direito social imprescindível para o desenvolvimento de todas as pessoas e condição para o acesso aos demais direitos. A ampliação do debate acerca dos direitos humanos no cenário mundial repercute na esfera da formulação das políticas públicas que tratam dos direitos das pessoas com deficiência. Nos últimos dez anos, o Brasil tem se destacado internacionalmente pela transformação de suas políticas públicas no campo da educação das pessoas com deficiência, buscando romper com concepções assistencialistas ou clínicas e investindo em ações de cunho educacional, tendo em vista a inclusão social destes cidadãos.

O movimento da educação inclusiva sugere a organização dos sistemas de ensino tendo em vista a elaboração de diretrizes e práticas educacionais que consideram a diferença humana como valor pedagógico. No âmbito da organização escolar, passa-se a questionar os processos homogeneizadores de ensino, com intuito de reconhecer os diferentes percursos de construção do conhecimento, independentemente da condição física, intelectual ou sensorial dos alunos.

Apoiada no movimento de educação inclusiva, a educação especial, a partir da década de 90 do século passado, desponta no cenário de implementação das políticas públicas de educação, reivindicando o direito à educação para as pessoas com deficiência em escolas comuns do ensino regular e definindo sua função no sistema de ensino como modalidade complementar ou suplementar à escolarização.

A educação especial, que historicamente foi organizada de forma segregada no sistema de ensino, passa a buscar seu espaço como prática pedagógica integrada à educação geral. Com a evolução das discussões acerca dos direitos humanos no âmbito acadêmico e governamental, da democratização da educação e do movimento social das pessoas com deficiência, impulsionou-se a organização desta modalidade de ensino na esfera pública, com função de disponibilizar serviços, organizar recursos específicos e ofertar o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência.

Sob este prisma, a discussão sobre o direito à educação para as pessoas com deficiência somente se configurará em uma perspectiva de justiça social[2] se for promovida a relação entre os princípios de igualdade e diferença, na tentativa de desconstituir os processos de desigualdade e exclusão social que tiveram origem, em grande parte, na sociedade moderna (SANTOS, 1999; 2009).

Uma alternativa teórica que permite retomar a centralidade do processo de elaboração das políticas públicas em ferramentas jurídicas de caráter universal e suscitar o debate acerca das desigualdades produzidas na educação brasileira são os pressupostos teóricos desenvolvidos por Fraser (2001, 2002, 2008). Tais princípios contribuem para a elaboração de mecanismos de implementação das políticas públicas de educação que sejam veículos de inclusão social e que não destaquem a diferença como critério de focalização e seletividade para a garantia do direito à educação. Essa possibilidade teórica estabelece a relação entre o universo das políticas públicas de educação inclusiva e as dimensões da justiça: a garantia do acesso à educação às pessoas com deficiência equivale à justiça distributiva (redistribuição), a promoção de igualdade de condições corresponde à justiça cultural ou simbólica (reconhecimento) e a garantia da participação ativa das pessoas com deficiência consideradas sujeitos de direito refere-se à justiça política (representação).

As noções de imparcialidade e de marcação no exercício da justiça remetem ao questionamento sobre o ‘que’ da justiça – permitindo identificar ‘que direito’ e a

[2] No contexto deste estudo, o conceito de justiça social será utilizado na perspectiva de Fraser (2001, 2002, 2008). Esta autora propõe a reconstrução de um pensamento crítico a partir da categoria central do reconhecimento, suas fontes filosóficas e políticas e a relação com as lutas sociais contemporâneas e o lugar da cultura no capitalismo.

forma como se efetiva: se pela redistribuição, pelo reconhecimento ou pela representação – e sobre o ‘quem’, ou seja, o sujeito de direitos (FRASER, 2008).

A partir de um marco geral de justiça, Fraser (2001, 2008) conceitua a redistribuição a partir da dimensão econômica, considerando que a má distribuição dos bens consiste em um fator restritivo da participação social. No que se refere ao reconhecimento, a autora associa essa dimensão ao aspecto cultural da justiça, relacionada à “ordem social”, compreendendo que as pessoas podem ser impedidas de participar em situações de igualdade por hierarquias culturalmente institucionalizadas. Posteriormente, na evolução de sua teorização, Fraser incorpora à sua análise a dimensão da representação, relacionada à dimensão política, afirmando que a justiça somente será efetivamente democrática se possibilitar espaços de participação para todas as pessoas na definição dos marcos legais que orientam a sociedade.

A proposição teórica tridimensional de Fraser (2008) permite identificar os múltiplos processos de produção e representação das desigualdades sociais e permitem a formulação de subsídios que contribuam na elaboração de políticas públicas essencialmente democráticas, já que, para a autora, a justiça, em seu significado geral, se refere à paridade de participação, destacando a igualdade como valor moral e favorecendo a participação de todos na vida social. Portanto, superar injustiças significa desestruturar os obstáculos que impedem a participação de todos.

A dimensão política nessa análise destaca-se pelo poder que ela exerce de estabelecer critérios de pertencimento social, que define quem é considerado sujeito de direito ou não, indicando quem está incluído ou excluído ou, ainda, quem tem direito a integrar os processos de justa distribuição e ser reconhecido. A esse respeito a autora afirma que a representação é um fator definidor nos processos de pertencimento social.

A solução para a organização de uma sociedade justa sob o prisma desta análise seria a abertura de novos espaços políticos que possibilitassem a busca de respostas para as demandas sociais de redistribuição, reconhecimento e representação e o empenho na concentração de esforços para rever a divisão autoritária do espaço político.

A lógica da definição de critérios para estabelecimento das políticas públicas de educação, em consonância com as premissas de Fraser (2008), não deve ter foco na redistribuição, no reconhecimento e na representação afirmativos, pois corre-se o risco de perpetuar a desigualdade por meio da diferenciação dos grupos sociais. A autora entende como soluções afirmativas aquelas que visam corrigir resultados desiguais sem interferir nas estruturas subliminares que as originaram. Por sua vez, as soluções

transformativas visam exatamente à reconstituição dessas estruturas fundamentais que definem ou originam a desigualdade. A adesão aos princípios das políticas transformativas, segundo Fraser (2008), possibilita questionar os limites definidos de quem são os sujeitos de direito bem como a forma como tais definições são instituídas, levando em consideração a condição e o direito de participação de todas as pessoas.

Com base nesses referenciais, pode-se afirmar que a elaboração das políticas públicas de educação inclusiva deveria ser realizada a partir dos pressupostos das políticas transformativas. Para além de seu aspecto transformador, assumir a concepção dessa perspectiva política requer o desapego de construções sociais culturais vinculadas a interesses e a identidades específicas.

Há que se destacar, portanto, que, embora as estratégias transformativas sejam consideradas ideais na perspectiva deste estudo, sua implementação no contexto político brasileiro demandaria uma inversão cultural radical em virtude da própria história de constituição do país, que em sua origem foi demarcada pela extrema marginalização e pela exclusão de diferentes grupos sociais, dentre os quais se encontra o das pessoas com deficiência.

A estratégia política adotada atualmente ainda está por identificar e reconhecer as diferenças, o que induz à construção de agendas específicas para cada demanda social. A ausência de políticas públicas de essência transformadora leva à incapacidade de superar as desigualdades e injustiças, neste momento histórico, por meio da desconstrução das diferenças.

Desenvolvimento da pesquisa de campo

Segundo dados do Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 45.606.048 de brasileiros(as) possuem algum tipo de deficiência visual, auditiva, motora, mental/intelectual. Esse número representa 23,9% quando comparado ao total da população brasileira (190.732.694). Ao considerar a população com deficiência brasileira em idade de escolarização obrigatória – 4 aos 17 anos -, verifica-se o quantitativo de 4.956.235 crianças e jovens (10% do total da população brasileira). A análise por tipo de deficiência da população em idade de escolarização obrigatória evidencia que 7,2% possuem deficiência visual, 1,6% deficiência auditiva e 1% deficiências motora e intelectual. Considerando o panorama regional, concentra-se no Nordeste o maior percentual de pessoas com deficiência de 4 a 17 anos, 1.919.471 pessoas (40%). O estado da Pernambuco apresenta o maior

índice de pessoas com deficiência em idade de escolarização obrigatória 12,7%, prevalecendo a deficiência visual (10,5%).

Em relação às matrículas de estudantes da educação especial, o Censo MEC/INEP 2013 apresenta o quantitativo de 75.582 matrículas de alunos da educação especial na educação infantil; 1.042.694 matrículas no ensino fundamental; 87.770 matrículas de estudantes da educação especial no ensino médio; e 112.278 matrículas na educação de jovens e adultos. É importante observar que os Resumos Técnicos publicados nos últimos anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009 - 2012)[3], evidenciam que há uma fragmentação no processo de progressão escolar de estudantes com deficiência entre as diferentes etapas da educação básica. As principais lacunas encontram-se entre a passagem dos anos iniciais do ensino fundamental para os anos finais, bem como do final do ensino fundamental para o ensino médio. Ressalta-se a ampliação do número de matrículas de estudantes da educação especial na educação de jovens e adultos e o crescente índice percentual de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas comuns do ensino regular.

Nesta pesquisa são apresentados os resultados da investigação realizada em cinco unidades federativas – São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão –, nas quais foram realizadas entrevistas narrativas com os representantes das Secretarias de Estado da Educação. A construção do corpus de pesquisa orientou-se pela identificação do estado de cada uma das cinco regiões geográficas brasileiras que apresenta maior índice percentual de matrícula de estudantes com deficiência no ensino médio de 15 a 24 anos. Para tanto, realizou-se o cálculo do percentual de jovens com deficiência entre 15 e 24 anos matriculados no ensino médio – conforme dados do Censo Escolar MEC/INEP (2009) –, em relação à população com deficiência de 15 a 24 anos, conforme Censo Populacional do IBGE. Com isso, obtiveram-se os indicadores de inclusão dos jovens com deficiência no ensino médio em cada uma das unidades federativas e identificou-se aquela com maior índice de matrículas em cada região geográfica brasileira[4].

[3] Disponível em http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos.

[4] Os dados aqui apresentados referem-se à pesquisa de doutorado desenvolvida pela autora do texto, sob orientação da Professora Drª Wivian Weller, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB (cf. ZARDO, Sinara Pollom. Direito à educação: a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12582/1/2012_SinaraPollomZardo.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2013).

Este estudo, de cunho qualitativo, é subsidiado pelos referenciais da Sociologia Interpretativa, do Interacionismo Simbólico e da Fenomenologia Social. As entrevistas narrativas constituíram o instrumento de coleta de dados e o método documentário permitiu a aproximação e a teorização da singularidade e da especificidade das experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, contextualizados em seus tempos e espaços, bem como possibilitou a compreensão dos processos de organização da inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino médio, nos sistemas de ensino estudados.

Para tornar a *Weltanschauung* ou visão de mundo objeto de análise científica, Mannheim (1986) apresenta um método de interpretação no qual afirma que qualquer objeto cultural somente pode ser compreendido em três níveis ou "estratos de sentido": sentido objetivo, sentido expressivo e sentido documental ou de evidência. Segundo a teoria mannheimiana, o nível objetivo ou imanente é dado naturalmente, por exemplo, num gesto, num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte. O nível expressivo é transmitido por meio das palavras ou das ações, a exemplo da forma como se reage a algo. O terceiro nível, denominado documentário, é entendido como documento de uma ação prática (WELLER et alii, 2002; WELLER, 2005; BONHSACK e WELLER, 2011).

As entrevistas narrativas com os gestores estaduais foram realizadas com objetivo de compreender a relação entre o sujeito e a estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias (WELLER e ZARDO, 2013). Busca-se por meio do estudo de narrativas com especialistas (gestores), esclarecer como determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações (cf. JOVCHELOVITCH e BAUER, 2008; MEUSER e NAGEL, 2009).

Os estudos de Alfred Schütz (1974, 1979) e Fritz Schütze (2007a, 2007b, 2011) foram auxiliares para a interpretação das experiências cotidianas e para a compreensão das diversas realidades sociais por meio do estudo de narrativas. O processo de planejamento, realização e análise das entrevistas narrativas seguirão as recomendações descritas por Meuser e Nagel (2009), bem como Weller e Zardo (2013).

No contexto de desenvolvimento dessa pesquisa, a interpretação das narrativas biográficas são elementos constitutivos da construção social das realidades organizadas e vivenciadas pelos gestores estaduais, uma vez que estão ligadas à biografia, permitindo a análise de intersubjetividades. A análise da intersubjetividade permitirá compreender aspectos comuns e diferenciais da experiência de gestão.

Conforme referencia Santos (2009), a narrativa biográfica oferece acesso não somente à vida do narrador, mas contribui especialmente para a realização de análises que permitem conexões entre os sujeitos e entre sua comunidade, uma vez que a biografia se constitui de processos vividos pela pessoa. Portanto, a trajetória biográfica implica uma interpretação subjetiva da própria trajetória de vida.

A análise comparativa das entrevistas permitiu identificar duas perspectivas de atuação profissional dos gestores estaduais: a perspectiva do direito à educação e a perspectiva do dever da oferta.

A inclusão escolar de jovens com deficiência na perspectiva do direito à educação

Com objetivo de compreender a concepção de educação inclusiva que orienta as ações desenvolvidas para a inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino, a entrevistadora lança uma pergunta que busca verificar como este processo é visto pelas escolas do estado de São Paulo (linhas 62-77):

62 Y: Então assim no seu ponto de vista, em sua
63 opinião como é que é vista a inclusão dos alunos com deficiência
64 nas escolas aqui no estado de São Paulo?
65 SP: Bom a partir do a posição a posição do digamos
66 assim da administração do através do CAP é de é:: os alunos com
67 deficiência têm todos os direitos constitucionais têm os direitos que
68 estão lá definidos na LDB os direitos definidos no ECA etc etc têm
69 que ser respeitados então a gente tem que criar as condições
70 necessárias para que esse direito seja exercido, respeitado agora
71 nem sempre a gente consegue que é:: lá na ponta digamos assim
72 seja por conta da formação do professor que veio da
73 Universida::de seja por conta de dificuldades que ainda são
74 encontradas com relação a acessibilida::de com relação ao
75 número de alunos em sala de aula sei lá com relação a formação
76 pessoal a expectativa de família né ás vezes isso cria um pouco de
77 digamos assim ruído né nisso daí

Observa-se que a resposta do entrevistado é apresentada sob o ponto de vista institucional. O termo “a posição” (linha 65) é compreendido nesse contexto de análise como sinônimo de concepção, de entendimento sobre o assunto questionado. Conforme exposto, a gestão do estado compreende que os alunos com deficiência possuem os mesmos direitos que os demais alunos, o que é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/90 e pelas demais normativas que asseguram o direito à educação.

A fala “têm que ser respeitado então a gente tem que criar as condições necessárias para que esse direito seja exercido” (linhas 68-70) refere-se ao compromisso da gestão pública em garantir a efetividade do direito à educação por meio da elaboração de ações educacionais que garantam o exercício do direito. O entrevistado reconhece a existência da legislação sobre o direito à educação destes alunos, entretanto sinaliza o desafio da gestão de garantir que de fato tais pressupostos legais sejam implementados.

O desafio enfrentado – “agora nem sempre a gente consegue” (linhas 70 - 71) – evidencia a existência de uma lacuna entre os princípios assegurados na política pública, sua efetividade no sistema de ensino e o exercício do direito por parte dos estudantes com deficiência.

Dentre os fatores que dificultam a efetividade do exercício do direito à educação, o informante destaca o processo de formação de professores no ensino superior, a falta de acessibilidade, o número excessivo de alunos nas salas de aula e a expectativa das famílias quanto à aprendizagem dos alunos com deficiência.

A concepção de educação inclusiva é explicitada pelo informante do estado de Goiás a partir da exposição sobre os limites no processo (linhas 164-182):

> Y: Eu queria que você colocasse como é a inclusão é vista nas escolas?
> GO: Tá:: (1) olha é::: então já é consenso entre todos da rede que o aluno com deficiência tem que ser atendido
> então tá (.) então nós não temos problemas de acesso nós temos problema de permanência (.) é:: que que eu chamaria de problemas de permanência? Ás vezes é e aqui é uma particularidade do estado pelo que eu conheço dos outros a gente tem uma grande rede de apoio aos professores né evidentemente que depois que eu assumi aqui essa rede de apoio (.) é quase triplicou isso é um limite eu sei que é um limite é no entanto eu acho que esse limite é suportável por quê que eu chamo que é limite? Porque em tese se você for pegar tudo o que tem sido escrito sobre educação inclusiva no Brasil hoje todos dizem que isso é responsabilidade do professor mas eu já tenho já tenho @já tenho uma experiência pra dizer o seguinte@ que é:: o professor sozinho não vai dar conta (.) tá se você calcular que um professor por sala de aula vai dar conta de todo de to:do o trabalho que tem na sala de aula você vai exigir muito dele

Em sua exposição, o entrevistado declara que há consenso do sistema de ensino estadual quanto à participação dos alunos com deficiência nos processos educacionais. Após esta afirmação, destaca: “então nós não temos problemas de acesso, nós temos problema de permanência” (linhas 168-169). Ou seja, o sistema de ensino compreende que os alunos com deficiência têm direito à escolarização e ele é efetivado por meio da realização da matrícula nas escolas e da oferta do atendimento

educacional especializado. No entanto, o desafio refere-se à promoção de condições de permanência destes alunos, ou seja, à criação de condições efetivas de participação e aprendizagem.

Uma das estratégias utilizadas para superar o desafio de garantir a permanência dos alunos com deficiência na escolarização é a organização de uma rede de apoio no sistema de ensino. Embora o estado de Goiás tenha uma grande rede de apoio à inclusão, que triplicou a partir da atuação do profissional na secretaria, a estrutura da rede ainda é considerada um fator limitador na implementação da política de inclusão no sistema de ensino. Esse aspecto é identificado como “limite suportável” (linha 175), sendo compreendido como um desafio a ser superado. A expressão “limite suportável” (linha 175) no contexto da exposição expressa que o quantitativo de profissionais que integram o quadro de recursos humanos estadual aumentou significativamente, no entanto, ainda demanda ser incorporado, visto a opinião do gestor quanto à impossibilidade de um professor, sozinho, atender às especificidades de aprendizagem de todos os alunos da turma, inclusive daqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

No que se refere ao papel dos professores no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, embora os estudos realizados na área evidenciem que a responsabilidade sobre a efetividade desse processo recai sobre os docentes, o entrevistado, a partir de sua experiência profissional, afirma que o professor não pode ser responsabilizado sozinho pelo sucesso ou pelo fracasso do processo de escolarização dos alunos com deficiência, tendo em vista a demanda que esse profissional assume no processo de ensino e aprendizagem, a forma como o currículo se organiza e o número de alunos que compõe cada turma. Ao discorrer sobre sua trajetória profissional, a informante do estado do Paraná demarcou sua concepção de educação inclusiva de forma atrelada a sua vinculação com o movimento das APAES. Em sua opinião, o processo de inclusão demanda romper com práticas excludentes que historicamente vitimaram esta população. A esse respeito, a informante discorre (linhas 74-88):

> 74 eu entendo que diferentes respostas pedagógicas
> 75 precisam ser dadas respeitando aquele que - a maioria mas
> 76 também aquele que possui alta especificidade educação de
> 77 verdade é pra todos não pra quem cabe nesse todos que é
> 78 a maioria mas é exatamente pra todos ai talvez nós tenhamos nos
> 79 distanciado um pouquinho da visão do MEC quando vê a
> 80 educação de fato pra todos é pra maioria mas não exatamente pra
> 81 todos então a defesa do estado do Paraná das escolas especiais é
> 82 por um pequeno segmento que apresenta alta especificidade cujo
> 83 o trabalho não foi possível obter êxito no contexto mais comum da

84 classe comum do ensino regular mas a regra a regra sem duvida
85 nenhuma e não cabe discussão sobre isso é o direito e o acesso
86 garantido no ensino comum com uma rede de apoio séria (.) que
87 depois eu quero ter a oportunidade de mostrar pra você que nós
88 temos pra fazer suporte pra escolaridade desses alunos (2)

Sua concepção de educação inclusiva, expressa na frase “educação de verdade é pra todos, não para quem cabe nesse todos, que é a maioria, mas é exatamente para todos” (linhas 76-78), sinaliza que as estratégias pedagógicas devem ser pensadas tanto para a maioria dos alunos, quanto para aqueles que possuem alta especificidade, decorrente de algum tipo de deficiência. O termo “educação”, em sua amplitude, remete à questão do ensino e da aprendizagem. Uma “educação de verdade” (linhas 76-77) é aquela que respeita as necessidades educacionais específicas dos sujeitos da aprendizagem, por meio da utilização de estratégias diversificadas. A ênfase de que a educação deve ser “exatamente para todos” (linha 78) demarca, segundo a informante, a principal diferença entre a posição da Secretaria do Estado e a posição do Ministério da Educação (MEC).

A afirmação “aí talvez nós tenhamos nos distanciado um pouquinho da visão do MEC, quando vê que a educação de fato pra todos é pra maioria, mas não exatamente para todos” (linhas 78-80) revela a discordância de concepção, justificada pelo fato de que o MEC apresenta uma proposta que contempla a maioria dos estudantes, ou seja, aqueles que apresentam condições de serem inseridos em escolas comuns do ensino regular. Com vistas a garantir o direito de todos à educação, a informante relata a opção do sistema paranaense em subsidiar, na sua estrutura de ensino, escolas especiais para um pequeno segmento de alunos, que “apresentam alta especificidade, cujo trabalho não foi possível obter êxito no contexto mais comum da classe comum do ensino regular” (linhas 82-83).

Embora o sistema de ensino paranaense possua em sua estrutura escolas especializadas, a gestora destaca: “mas a regra, a regra sem dúvida nenhuma e não cabe discussão sobre isso, é o direito e o acesso garantido no ensino comum, com uma rede de apoio séria” (linhas 84-86). Tais informações reveladas pela informante permitem compreender que o direito à educação é assegurado neste estado a partir da concepção de que preferencialmente os alunos da educação especial deverão estar participando dos processos de ensino nas escolas comuns. Em casos de alunos que apresentam altas especificidades de aprendizagem decorrentes da deficiência, o sistema de ensino oferece a educação em escolas especiais, o que se justifica pela necessidade de diversificar as práticas pedagógicas e respeitar as diferenças.

A análise das narrativas possibilitou a identificação da educação inclusiva na perspectiva do direito. Essa orientação é configurada a partir da lógica do reconhecimento e da proteção dos direitos humanos. Refere-se, portanto, aos direitos fundamentais e ao papel do Estado Democrático de Direito de garantir a dignidade da pessoa humana, na sua individualidade. Pode-se acrescentar, ainda, que a perspectiva do direito diz respeito à positivação, ou seja, à igualdade jurídica das pessoas, pelo fato de pertencerem à condição humana. Nesse sentido, tem relação com elementos das narrativas que pautaram a igualdade das pessoas com deficiência como um valor que tem como base a dignidade ontológica do ser humano e que, portanto, legitimam o direito à educação. Um aspecto constituinte da referida abordagem é o processo de construção evidenciado na positivação, que diz respeito à necessidade de o direito transformar-se em função das necessidades da convivência social.

A inclusão escolar de jovens com deficiência na perspectiva do dever da oferta dos sistemas de ensino

Buscando obter informações sobre a concepção de educação inclusiva no estado de Tocantins, a entrevistadora realiza uma pergunta sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas estaduais (linhas 48-58):

48 Y: Como que é vista aqui no estado a questão da inclusão de
49 alunos com deficiência nas escolas?
50 TO: O estado trabalha né de forma=de forma é:: realmente a
51 desenvolver todos os projetos né todos os programas que lhe são
52 no caso atribuídos né então assim a gente tenta né tenta
53 desenvolver tenta executar atualmente né todas as políticas que
54 são pertinentes né a gente segue realmente as orientações do
55 Ministério e a gente busca também né é recursos né para que a
56 gente realize um trabalho condizente para que tenha realmente um
57 trabalho de qualidade né envolvendo todos os alunos com
58 deficiência e fazendo realmente a inclusão deles né na escola

A entrevistada afirma que o estado desenvolve suas ações na área da educação especial de forma a desenvolver os projetos e programas que lhe são atribuídos. A função executiva do estado é destacada tanto no que se refere ao desenvolvimento de políticas específicas na área da educação especial, quanto na função de captar recursos para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

A afirmação da entrevistada “a gente segue realmente as orientações do Ministério” (linhas 54-55) remete para uma avaliação de que o trabalho desenvolvido

pelo estado está coerente com a política proposta em âmbito federal, dando a entender que o dever do estado está cumprido em relação à implementação da política de inclusão. O fato de o estado seguir as orientações do MEC é considerado pela informante como um fator determinante da qualidade de educação e da efetividade da inclusão de estudantes com deficiência na escola.

Com o objetivo de conhecer a concepção e as impressões sobre o processo de educação inclusiva no estado do Maranhão, destaca-se o seguinte trecho (linhas 38-61):

38 Y: Como é visto a inclusão de alunos com deficiência nas escolas?
39 MA: Olha se a gente for hã fazer uma retrospectiva do estado já
40 em na década de sessenta inicio de setenta nós já tínhamos
41 alunos com deficiência em classe regular aqui no Maranhão se nós
42 formos fazer um levantamento disso a primeira escola era uma
43 escola que ainda hoje existe tem trabalha também com pessoa
44 com deficiência é a escola Raimundo Correia (.) e ela já tinha uma
45 classe de surdos era uma classe especial claro mas ela já estava
46 dentro da escola regular aqui no Maranhão nós não temos escolas
47 especiais na rede estadual nós não temos escola especial mas
48 ainda temos hoje classes especiais e era uma dessas classes que
49 já vinham desde essa época já vinha sendo trabalhada depois veio
50 outra escola que hoje é uma escola bem grande aqui do estado
51 que é a Governador Edson Lobão que também recebeu muitos
52 surdos (1) sempre houve uma tradição ela recebeu quatro alunos
53 surdos em principio isso já em dois mil e daí esses professores
54 começaram a trabalhar lá e isso foi crescendo crescendo então
55 quando se fala hoje de política de inclusão como uma política do
56 Ministério da Educação a partir exatamente do documento de dois
57 mil e oito se você for olhar esse trabalho já havia sido iniciado há
58 algum tempo talvez não nos moldes como está colocada hoje nos
59 documentos mas já havia trabalhos sim nós temos surdos, cegos,
60 pessoas com deficiência intelectual na em todo o ensino
61 fundamental e médio

A informante do estado do Maranhão, ao responder a questão, informa que a experiência do estado no processo de inclusão de alunos com deficiência é anterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

A experiência no estado do Maranhão remonta ao início dos anos 1970 do século passado, por meio da organização de classes especiais. O sistema de ensino estadual não tem em sua estrutura escolas especiais. No entanto, possui classes especiais, que consistem em espaços de ensino específicos para alunos com deficiência, inseridos em escolas comuns. O fragmento “mas ela já estava dentro da escola regular aqui no Maranhão” (linhas 45-46) evidencia que as classes especiais, embora organizadas de forma segregada às salas de aula comum, já possibilitavam o atendimento de alunos com deficiência no contexto da escola. A ênfase do termo

“classes especiais” (linha 48) pretende explicitar que a inclusão no estado aconteceu anteriormente à proposta elaborada pelo MEC em 2008, embora de forma não indicada por esta normativa: “Talvez não nos moldes como está colocada hoje nos documentos” (linhas 58-59).

Visto que o sistema de ensino maranhense já inseria os alunos com deficiência no contexto escolar desde os anos 1960, a informante considera que o estado já desenvolvia ações de educação inclusiva. Esse entendimento se confirma na seguinte observação: “Já havia trabalhos sim, nós temos surdos, cegos, pessoas com deficiência intelectual em todo o ensino fundamental e médio” (linhas 59-61). Tal premissa revela que o dever do estado de garantir o direito à educação aos alunos com deficiência no sistema de ensino já era cumprido, antes mesmo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

A educação inclusiva na perspectiva do dever remete ao cumprimento da norma jurídica relativa ao direito à educação e ao próprio papel do Estado. Tem como fundamento o tratamento igualitário dos seres humanos mediante o juízo prático do direito. Na perspectiva do dever, o Estado brasileiro constitui uma unidade dotada de autonomia política que possui competências discriminadas diretamente no texto constitucional. Sob o prisma da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a organização dos Estados deverá respeitar, entre outros princípios, o da constitucionalidade estabelecida. Pode-se afirmar que, no contexto desta análise, a perspectiva do dever é compreendida como o cumprimento do conjunto de normas definidoras dos modos de aquisição e do exercício do direito à educação definidos constitucionalmente. Como aspecto inerente à organização democrática do país, o dever sinaliza para os princípios da generalização, do tratamento igualitário e da não discriminação.

Considerações finais

Esta pesquisa revela que a efetivação da educação inclusiva, na perspectiva da justiça social e da educação como um direito humano, somente se efetivará com a elaboração de políticas públicas que tratem da deficiência como uma condição humana. Essa postura remete considerar a dimensão do reconhecimento e a afirmação dessa diferença e avançar para a transformação do contexto social no qual as pessoas com deficiência estão inseridas. Vale destacar a necessidade de rever a própria condição de deficiência sob um prisma diferenciado, ou seja, deficiente não seria um corpo com lesão limitado para a participação social, mas deficientes seriam

os contextos sociais segregadores e pouco sensíveis às diferenças específicas de cada sujeito.

Portanto, a elaboração e a implementação de políticas públicas afirmativas para as pessoas com deficiência trazem em sua origem limites para a efetivação da inclusão destas pessoas, tanto por provocar um processo de diferenciação produtor de estigmas, quanto por focar a limitação no sujeito com deficiência, desconsiderando as desigualdades estruturantes. Sendo assim, observa-se que a deficiência é uma limitação permanente, que acompanha o sujeito ao longo de sua existência e define uma condição humana diferenciada que requer a promoção da acessibilidade em suas diferentes formas. Uma possibilidade é pensar a educação inclusiva pela via transformativa, em que a dimensão da fraternidade humana seja o elemento fundamental do direito de todos pertencerem e participarem em igualdade de condições da educação e da sociedade. A educação em direitos humanos apresenta-se como alternativa nesse processo, uma vez que afirma a educação como um direito humano fundamental e simultaneamente se configura indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos, bem como trabalha na perspectiva do processo de formação de sujeitos de direitos que conhecem e defendem seus direitos, respeitam a igualdade de direitos dos outros e estão comprometidos com a defesa dos direitos humanos de todos.

Códigos de transcrição

Y: abreviação para entrevistadora.
SP: São Paulo
GO: Goiás
PR: Paraná
TO: Tocantins
MA: Maranhão
(4) tempo de pausa em segundos.
Nome palavra falada enfaticamente.
(.) tempo de pausa menor que um segundo.
::: tempo de pronúncia de uma letra ou sílaba da palavra em segundos.
@palavra@ expressões entre risos

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro.* São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

_____. *A promessa da política.* Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

BAUER, Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:* um manual prático. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 90-113.

BHABHA, Homi. *O local da cultura.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão: In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.* 2. Ed., Petrópolis, Rj: Vozes, 2011. p. 67-86.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé. (org.). *Democracia hoje:* novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UnB, 2001. p. 245 – 282.

_____. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 63, 2002. p. 7 – 20.
_____. *Escalas de justicia*. Barcelona: Editora Herder, 2008.

LARROSA, Jorge; LARA, Núria. P. *Imagens do outro.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MANNHEIM, Karl. Sobre a interpretação da Weltanschauung. In: _____. Sociologia do Conhecimento (vol. I). Porto: RÉS-Editora, 1986, p. 49-116.

_____. *Structures of thinking.* New York: Routledge, 1997.

MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike. The Expert Interview and Changes in Knowledge Productionby. In: *Interviewing Experts*. Palgrave Macmillan, 2009. p. 17-42

PAGNI, P. A. Infância, experiência formativa e filosofia. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (org.). *Cultura e alteridade:* confluências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 39-60.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença.* Oficina do CES, nº 135. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999. Disponível em http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf.

_____. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*. n. 2. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2009. p. 10 – 18.

SANTOS, Hermílio. Interpretations of everyday life: approximations to the analysis of lifeworld. *Civitas.* Porto Alegre, v. 9, n.1, p. 103-117, jan-abr. 2009.

SCHÜTZ, Alfred. El sentido común y la interpretación científica de la acción humana. In: *El problema de la realidad social.* Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

_____. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHÜTZE, Fritz. (2007a). Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobriographical narrative interviews –part I. Module B.2.1. *Invite* – Biographical counseling in rehabilitative vocational training-further education curriculum. Disponível em: http://www.biographicalcoumselling.com/download/B2.1.pdf

_____ (2007b). Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews – part II. Module B.2.2. *Invite* – Biographical counseling in rehabilitative vocational training-further education curriculum. Disponível em: http://www.biographicalcoumselling.com/download/B2.2.pdf

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.* 2ª Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011. p. 210-222.

SIDEKUN, A. Cultura e alteridade. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (org.). *Cultura e alteridade:* confluências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 101-123.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Sociologias.* Porto Alegre, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf .

WELLER, Wivian; et all. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. *Sociedade e Estado*. Dossiê Temático: Inovações no campo da metodologia das ciências sociais. Brasília: vol. XVII, n. 02, p. 375-396, jul/dez. 2002.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. *Revista FAEEBA*. Volume 22. Número 40, Jul⁄Dez. 2013.

Educar para nunca Mais: Memória e resistência camponesa em Mari, PB

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

> Nós somos o tempo em que vivemos [...]. Vivemos nos três momentos, da espera, da atenção e da memória, e um não existe sem o outro. Você não consegue se projetar para o futuro porque perdeu o seu passado (ECO *apud* DELGADO, 2010, p.79).

RESUMO

Enquanto membro do Comitê Paraibano Memória Verdade e Justiça, articulação da sociedade civil criada em 2013 com a criação da Comissão Nacional da Verdade, estamos realizando há 10 meses pesquisa junto aos familiares de camponeses assassinados da cidade de Mari, cidade do brejo da Paraíba, onde em 15 de janeiro de 1964 ocorreu um confronto violento entre camponeses e o latifúndio. O processo de pesquisa requer um trabalho persistente na busca de provas como fotos, depoimentos, laudos junto aos familiares, sindicatos e pesquisadores. Inicialmente, a procura dos familiares não vem sendo fácil, a cidade de Mari ainda encontra-se silenciada. Para tanto, contamos com o apoio da rádio comunitária e de lideranças do MST que colaboram em mobilizar os familiares. Para o trabalho de campo foram realizados visitas, rodas de diálogo, entrevistas abertas quando foi obtido depoimentos, visita a escolas, cemitérios e locais dos confrontos. No dia 15 de janeiro de 2014, quando realizou 50 anos da resistência de Mari, realizamos um dia de programação envolvendo ato religioso e politico, caminhada, palestras e atividades culturais, para homenagear os familiares e desconstruir o silencio imposto a respeito das ligas camponesas. Educar para nunca mais no bojo da educação em direitos humanos significa entender os silêncios, a dor e conseguir puxar o fio da memória para que os familiares resignifiquem a condição de vitima do arbítrio e conquistem a verdade dos fatos e o processo de reparação moral e econômica. Através do cordel e das atividades culturais mobilizamos a sociedade, os movimentos sociais e as escolas para inserirem o direito à memória e à verdade na educação formal e não formal em direitos humanos.

Palavras Chaves: Educação em Direitos Humanos - Resistencia - Memória

O documentário “Memória para uso diário” de Beth Formaggini (2007) aborda o valor da memória para a educação em direitos humanos, quando expõe nas narrativas das mães e militantes o significado da vida em conjunturas de violência de estado. Trata-se de um documentário escrito e interpretado por mulheres fundadoras do Grupo Tortura Nunca Mais do Rio de Janeiro, que afirmam: “A memória é importante para resgatar o passado. Só podemos resgatar o passado lembrando [...]”, ao mesmo tempo, só podemos não repeti, compreendendo o passado e intervindo no presente para que não se repita.

Contar e compartilhar o que se viveu é uma forma de trabalhar a educação em direitos humanos de maneira não-formal articulando a educação para nunca mais

com a reparação moral e psicológica coletiva, para que as pessoas compreendam a complexidade do significado das perdas das liberdades fundamentais para a qualidade da vida. O documentário é uma referencia para quem estuda o direito à memória e à verdade. Como cita Ieno Neto (2006, p. 11)

> [...] pessoas e seres humanos sem memória se tornam pessoas e grupos humanos sem memória se tornam pessoas e grupos desenraizados de si mesmos. Perdem o sentido da vida, porque, ao não conseguirem conectar o que já viveram com o que estão vivendo no presente, não conseguem construir um horizonte que referencie a própria existência. Vivem soltos no ar, ao sabor dos ventos, sem saber para onde estão ou serão levados. Acabam perdendo a capacidade de desejarem alguma coisa que dê sentido à vida.

No Brasil, não só foram os familiares e dissidentes militantes que conviveram com o silenciamento em 1964-1985. Esse processo abrangeu um amplo leque de vozes dissidentes (parlamentares, movimento estudantil, camponeses, religiosos, sindicalistas, dentre outros) existentes na sociedade brasileira. Entretanto, outras pessoas nessa mesma conjuntura também não foram consideradas humanas e dignas de direitos.

Arbex (2013) também atua na contra mão do esquecimento, quando pesquisa o genocídio de 60 mil pessoas no Hospício de Barbacena em Minas Gerais em pleno século XX. Como afirma a jornalista pesquisadora, “Nínquém se lembrou de perguntar se ele falava”, os loucos de liberdade. O Colônia foi um hospício que recebia vagões de trem de pessoas tidas como indesejáveis (epiléticos, alcoolistas, homossexuais, prostitutas, pessoas com deficiência e transtornos mentais, dissidentes políticos, mulheres indisciplinadas, dentre outros). Entre 1969 e 1980 chegaram a morrer por dia no Colônia cerca de dezesseis pessoas, tendo as autoridades públicas e a sociedade conhecimento das violações à dignidade humana.

O trabalho em transformar o silenciamento dos internos sobreviventes e dos profissionais que se dispuseram a falar em um livro, mesmo que tardio, é uma forma de somar-se a luta contra o esquecimento do autoritarismo. Num contexto de opressão “gente que se rebelava, gente que se tornara incomoda para alguém com mais poder” tornaram-se “esquecidos e ignorados” nas prisões e Colônias, assim como fizeram com camponeses presos após 1964 na Paraíba. Pesquisa realizada comprova o uso de internação de camponeses em hospitais psiquiátricos, como foi o caso de Otávio

Domingos de Oliveira, preso em abril de 1964 foi interno na Colônia Juliano Moreira falecendo em 1969.

> Na época das Ligas, quando caíram no Golpe Militar [...] Foi em abril, mais ou menos no dia 27, chegou um carro da policia, inclusive com o capitão Ferreira Vaz, que na época dominava Sapé e quatro policiais chegaram à casa do meu pai: - "Eu vim aqui porque agente sabe que você tem uma arma, e tal e tal [...] e eu sei que levou pai preso à noite. Ele foi minha mãe acompanhou. E, três dias depois, minha mãe chegou em casa, e falou que meu pai estava lá, numa situação muito difícil. Tinha levado muito couro. E aquela foi uma situação muito difícil para mim. Juntou-se o medo – porque eu já era de maior –com essa tragédia, eu chamo isso uma tragédia: pegar [...] meu pai de surpresa, assim, quase na data do meu aniversário. O aniversário foi essa tristeza. Meu pai foi preso, passou um bom tempo no presidio de Sapé... Minha mãe ia sempre no presidio. Depois, ele pegou uma pedra lá e baixou na cabeça dele, ai rachou a cabeça ... Assim disseram: uma estória sem lógica! Lá no presidio. No presidio em Sapé. Ai disseram: pronto ele enlouqueceu. Tem que levá-lo para colônia, mesmo. Ele foi e passou dias entre a colônia e o presidio. E, quando ele voltou, nós passamos um ano tratando dele, para chegar um pouquinho do juízo. Um pouquinho". (Depoimento de Antônio Domingos de Oliveira *apud* VAM HAM et al, 2006, p. 101).

O trabalho da Clínica Politica realizado com vitimas da violência da tortura durante a ditadura militar, junto ao Grupo Tortura Nunca Mais do Rio de Janeiro, demonstra o poder da palavra para a politica e para a reconstituição da vitima do arbítrio do estado. Educar em direitos humanos questiona entre "apagar ou reescrever uma história"(KOLKER e MOURÃO, 2002, p. 244). Rauter (2002, p. 236) do mesmo grupo terapêutico responde: "trata-se não de apagar o passado, de sepultar a história em nome de qualquer conciliação, mas de transmitir o passado em ação. Para fazê-lo é necessário ultrapassar o ressentimento e a culpa". Além do mais, lembrar é também um ato coletivo, em comunhão e solidariedade é possível enfrentar o medo, a solidão e os fantasmas do passado autoritário.

No contexto democrático, a criação da Comissão Nacional, Estaduais e Municipais da Verdade vem fazendo a diferença pra o processo de mobilização da sociedade brasileira quanto ao repúdio dos 50 anos da instalação do regime militar no país. A luta pelo direito à memória e à verdade no Brasil teve seu protagonismo articulado pelos movimentos de familiares ao longo da luta pela anistia nos anos setenta. Desse processo conquistara a Comissão Especial Sobre Mortos e Desaparecidos através da Lei nº 9140, de 4 de dezembro de 1995, que reconhece como mortas as pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em

atividades políticas no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979. Dessa forma, o Estado brasileiro reconheceu a responsabilidade no desaparecimento forçado de 136 pessoas relacionadas no Anexo I da Lei. A Lei previu ainda a criação de uma Comissão Especial, que foi instituída pelo Decreto de 18 de dezembro de 1995.(BRASIL, 2005).

Com a criação das Comissões de Verdades[1] instituídas no país no governo de Dilma Rousseff, a luta dos familiares de presos políticos e desaparecidos desde os anos de chumbo tomou novos rumos. Em todos os estados da federação foram criados pela sociedade civil os Comitês pela Memória. Há mais de sete meses o Comitê Paraibano Memória Verdade[2] e Justiça vêm se aproximando dos familiares de camponeses que foram mortos da chamada "chacina de Mari". No inicio, receios, cara feias, dificuldades para agendar encontros e estabelecer a confiança. Com o apoio de militantes dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra e da Rádio Comunitária local, começamos o diálogo com a população de Mari. De visitas em visitas, de reuniões com familiares fomos estabelecendo rodas de diálogos, preparando o grupo para que em 15 de janeiro de 2014, após 50 anos, pudéssemos homenagear os familiares dos trabalhadores rurais, articulando em segunda etapa o Sindicato, as Escolas, a Prefeitura e a Igreja, celebrando a Resistencia Camponesa, como parte da programação nacional em repúdio aos 50 anos do golpe militar.

O presente artigo pretende realizar algumas reflexões preliminares acerca do processo de educação em direitos humanos que o Comitê Paraibano Memória, Verdade e Justiça vêm tentando realizar na região das ligas camponesas, especificamente, no município de Mari[3] na Paraíba. O trabalho envolve a busca de provas (fotos,

[1] Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011 cria a Comissão Nacional da Verdade.

[2] Os Comitês Estaduais Memória, Verdade e Justiça foram criados com a articulação de associações de anistiados políticos, universidades, comissões de direitos humanos de assembleias legislativas, partidos políticos, entidades de direitos humanos, organizações populares de esquerdas como Levante da Juventude, Consulta Popular e Movimentos Sociais. O Comitê da Paraíba foi criado em reunião na Assembleia Legislativa em dia 22/11/2010.

‘ [3] O nome da cidade Mari, significa "árvore que chora". Para a bióloga Marisa Yamashiro explica Ferré (2013): "Os insetos alados, ou seja, aqueles que possuem asas como, por exemplo, cigarras depositam seus ovos no galho, esse é envolvido por uma espuma branca que serve de proteção. No interior dessa espuma crescem as ninfas que sugam a seiva e excretam grande quantidade de liquido que escorre do local pingando assim no solo. Esse acontecimento é conhecido como "choro da árvore" que, nada mais é que parte da cadeia alimentar dos seres vivos". Disponível em: FERRÉ, Izabel. Biologia explica fenômeno da árvore que chora. 16 de maio de 2013. Disponível em: http://jornalmaisnoticias.com.br/biologia-explica-fenomeno-da-arvore-que-chora/.

depoimentos, laudos, cartas, certidões) junto aos familiares, sindicatos, rádio e sociedade de Mari e acervos históricos. Para o trabalho de campo foram realizados visitas, roda de diálogo, entrevistas abertas quando foi obtido depoimentos, visita a escolas, cemitérios e locais dos confrontos. No dia 15 de janeiro de 2014, realizamos "50 anos da resistência de Mari", envolvendo prefeitura, rádio comunitária, igreja, assentamentos rurais do MST da redondeza e escolas públicas.

As Ligas Camponesas na Paraíba

Em 1955, começou o Movimento das Ligas Camponesas no município de Vitória de Santo Antão em Pernambuco, como reação aos castigos corporais, assassinatos, exploração sexual das filhas dos camponeses, cambão, analfabetismo, enterro na rede, péssimas condições de trabalho, saúde e vida. A primeira desapropriação do engenho Galileia na época para fins de reforma agrária foi um marco para o movimento, havia inclusive, a previsão para criação de um partido para organização dos camponeses para julho de 1964. O apoio de jornalistas na cobertura com noticias diárias com denuncias de violência e expulsão, tirou o movimento das páginas policiais para a página de politica e também a página internacional, expandindo o movimento do campo aos bairros da cidade do Recife. (NUNES, 2011; AZEVEDO, 2007).

Na Paraíba, a região da várzea ao longo do leito do Rio Paraíba na microrregião do brejo foi inicialmente ocupada pelos engenhos de açúcar, de rapadura e aguardente. A partir do fim do século XIX com a instalação do primeiro engenho central na Paraíba, onde hoje é a usina São João, começou haver a concentração de engenhos gestando as usinas. Na Paraíba em 1888, dezenas de engenhos foram transformados em usinas de açúcar formando um complexo de usinas, como Santa Helena, São João e Santana, concentradas nas mãos da família dos Ribeiro Coutinho.

O Rio Paraíba foi considerado o Rio Nilo da Paraíba, pois como esclarece o jornalista Hélio Zenaide, em cada enchente o rio recebia elementos químicos e orgânicos que desciam da serra da Borborema, tornando numa terra naturalmente adubada. A Companhia das Índias Ocidentais procurava açambarcar no mundo a produção de açúcar por isso sua aproximação com o nordeste do Brasil, para implantar seu objetivo de criar a maior indústria de açúcar do mundo. Com a instalação do latifúndio, veio à força politica dos coronéis, o uso privado das forças de segurança para fins privados. Tais forças de segurança agiram, quase que naturalmente, pela

manutenção e defesa do *status quo*, fortalecendo as forças dos proprietários de terra e usineiros, em detrimento da grande população camponesa, expulsa da terra e sem condições de sobrevivência social.[4]

Assis Lemos, dirigente da Federação das Ligas Camponesas de Sapé, na Paraíba, professor universitário, vinculado ao Partido Trabalhista Brasileiro, explica como razões para o aparecimento das Ligas Camponesas no Nordeste e, especialmente, na Paraíba: a concentração de terra; o desnível e o atraso econômico da região; o analfabetismo, a fome, a desnutrição; a falta de assistência em saúde e previdência social; a expulsão do homem da terra; a mortalidade infantil; a ausência de proteção do trabalho rural e a exploração pelo cambão[5]; o medo e a violência dos capangas e milícias privadas, a exemplo do cabocó[6].

Foi nesse contexto de negação dos direitos econômicos e sociais (terra, saúde, educação, trabalho, moradia e alimentação) de um lado, e dos direitos civis e políticos do outro (liberdade de expressão e organização, uso abusivo das forças de segurança) que surgiu movimento de resistência camponesa.

As ligas camponesas surgiram na região do brejo de Alagoa Grande, Alagoa Nova, Areia, Serraria, Sapé e Mari no berço da formação do grande latifúndio da indústria agrocanavieira da Paraíba, por isso, são territórios de memória no tempo presente. Pesquisa cita como lócus da resistência no município de Sapé: as fazendas Maraú, Cuité, Santo Antônio, Boa Vista, São Salvador e Miriri. No município de Cruz do Espírito Santo, as fazendas Massangana e o engenho Santana. Em Mari, Gendiroba, fazenda Olho D´água e Santo Antônio.

A legislação trabalhista conquistada em 1930 não alcançou o/a trabalhador/a rural. A reação das classes conservadoras brasileiras contribuiu para a não implantação dos direitos trabalhistas no campo. Nesse contexto de ascensão das forças populares do campo tensionado as velhas relações oligárquicas de poder surgiu em várias regiões do

[4] Não esqueçamos que a construção da cidadania no Brasil atravessou décadas de concentração do poder, foram 324 anos de Colônia (1500 – 1824), 65 anos de Império (1824- 1889), 125 anos de República (1889 – 2014). Sendo a República, 40 anos de República Oligárquica (1889-1929), 7 anos de República Populista (1930-1937), 8 anos de Estado Novo (1937-1945), 19 anos de República Democrática (1945-1964), 21 anos de Ditadura Militar (1964-1985) e 29 anos de República Democrática (1985-2014).

[5] Cambão, segundo Lemos (1996, p. 10), "é uma forma de contrato entre o camponês e o proprietário, onde o camponês fica obrigado a trabalhar vários dias por semana sem receber pagamento pelo trabalho realizado, em troca de poder morar na fazenda e plantar ao redor do casebre, sem pagar aluguel ou foro do terreno ocupado no plantio".

[6] Cabocó era uma espécie de técnica de tortura que consistia em colocar o camponês "num tanque escuro com água até a altura da boca. A vítima ficava longo tempo naquela situação, misturando urina e fezes na água, até que, na iminência de afogamento, resolviam retirá-lo" (LEMOS, 1996, p. 25).

país movimentos de resistência no campo. Na região nordeste, as Ligas Camponesas, mesmo com a força repressiva do latifúndio, conseguiu mobilizar trabalhadores rurais dos Estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Na Paraíba, várias lideranças, como Alfredo Nascimento (Fazenda Miriri em Capim), Antônio Galdino da Silva (Fazenda Olho D'água em Mari) e João Pedro Teixeira (BR João Pedro Teixeira para Sapé) foram assassinados, especialmente, com a participação de policiais militares.

Para Lemos (1996), as Ligas Camponesas significaram a desconstrução do processo de isolamento do homem camponês em relação aos direitos e as políticas públicas, assim como refletiram na construção da identidade política[7] e na entrada desses sujeitos no cenário político. Significaram, ainda, um processo histórico-político fruto da necessidade coletiva (envolvendo homens e mulheres), de autodefesa frente à violência estrutural e política no campo, já que capangas e policiais praticavam, sob a garantia do Estado, violência contra os trabalhadores rurais que lutavam por direitos coletivos (à terra, ao trabalho, à educação e à saúde, à previdência, à moradia e à alimentação). Os trabalhadores rurais reagiam de várias formas:

> [...] arrancando o capim ou a cana, plantados no lugar dos seus roçados e refazendo-os através do sistema de mutirão; entrando na justiça com solicitação de manutenção de posse; acampando em praça pública; ocupando a sede local do INCRA; denunciando a violência dos donos em nível regional, nacional e internacional, através da imprensa, da Igreja e de outras entidades de apoio (LEMOS, 1996, p. 59).

Cittadino (1993) pesquisa como foi a reação das oligarquias rurais em relação as Ligas Camponesas, levando a criação de grupos para-militares e da Associação dos Proprietários Rurais da Paraíba (APRA) que passaram a agir de forma repressiva com as lideranças camponesas, apoiando o golpe de 1964.

> Após o golpe de 64, a correlação de forças no campo pendeu para o lado dos patrões e se manifestou através da dissolução do movimento mediante repressão, intervenção nos sindicatos existentes e criação de novos, afastamento e/ou eliminação de lideranças, nomeação de dirigentes pelegos, implementação de uma política assistencialista lesiva aos trabalhadores (MOREIRA e TARGINO, 1997, p. 286).

[7] Nesse sentido, afirma Novaes (1987, p. 73): "a definição social de camponês é, sobretudo, uma definição política que remete à maneira pela qual trabalhadores articularam e ordenaram experiências sociais coletivamente vividas".

Assim que arrebentou a Revolução de 1964, com a proteção inclusive das forças armadas, os latifundiários da Paraíba se organizaram e saíram em grupos armados pelo interior de Sapé, de Pilar e de todos aqueles municípios daquela região para arrancar dos baús das casas dos homens do campo a sua carteira de trabalho. Eles saíam de casa em casa tomavam as carteiras do Ministério do Trabalho levavam para o engenho e botavam aquelas carteiras fazendo um monte de carteiras do Ministério do Trabalho, botavam álcool e tocavam fogo. (Depoimento de Hélio Zenaide). Choques entre camponeses e latifundiários, representados pela Associação dos Proprietários Rurais tencionavam o campo ao ponto da necessidade das Ligas Camponesas em Miriri, Sapé e Mari na Paraíba. Documento transcrito referente ao Jornal A União por parte do sociólogo Cláudio Santa Cruz, de 27 de março de 1964 reflete o clima politico no campo:

> Camponeses moradores eram expulsos das terras, as casas de palhas queimadas e as pequenas lavouras de subsistência confiscadas sem a menor indenização. Os programas geralmente se realizavam à noite, quando famílias inteiras eram despertadas pelas tochas incendiárias sem o menos aviso prévio. E lá se iam, pelas madrugadas, em demanda do horizonte, o pequeno rebanho apavorado. Eram mulheres e crianças que gemiam e que choravam, deixando para trás o tugúrio em chamas. (COELHO, 2004, p. 25)

A participação do exército como braço armado do estado em favor dos latifundiários ocorreu na Paraíba com a presença do general Costa e Silva, que comandou o IV Exército. Antes da morte de João Pedro Teixeira, ocorreu na Fazenda Miriri em 1962, o assassinato do líder da Liga de Miriri, Alfredo Nascimento pelo temido capanga “Peito de Aço”.

> Capa de Aço foi atirando na cabeça dele (Alfredo) lá embaixo, tinha uma junta de trabalhadores, trabalhando, ai ele se jogou para lá, o Capa de Aço. Sei que o Capa de Aço não escapou, não. O Capa de Aço foi no caminho onde estavam os trabalhadores,, trabalhando aqui embaixo, num lugar chamado ‘a grota de Maria Antônia’, ali num lugar que vai para Rio Tinto ...Foi um barulho mais feio do mundo... O rádio deu logo, quando se deu esse caso [o dia... três. Morreu Alfredo Pereira do Nascimento, um tal de Capa de Aço e um tal de Leonel, que eram pistoleiros desse povo. .(Depoimento de Severino Paulo Luiz *apud* VAM HAM et al, 2006, p. 42).

Por ordem do general Costa e Silva o IV Exército realizou manobras militares na Fazenda Miriri na Paraíba em 1962, que resultou na destruição de casas,

expulsão famílias de camponeses e assassinato do líder da Liga de Miriri. (BENEVIDES, 1985). Sua família no calor da perseguição abandonou casas e animais, após a morte de Alfredo Nascimento.

Após a morte de João Pedro Teixeira, a esposa retoma sua luta, assume a presidência do sindicato dos trabalhadores de Sapé. Com o golpe é presa, depois quando solta foge e vive 17 anos na clandestinidade, num município do Rio Grande do Norte, sem poder ver ou falar com os filhos, que criados por familiares só retomam a ver a mãe após a Lei de Anistia, em 1979, com o auxilio de Eduardo Coutinho, diretor do filme "Cabra Marcado para Morrer"[8]. Após o assassinato desta importante liderança política das Ligas Camponesas na Paraíba o grupo da várzea pressiona o governo em exercício para exoneração dos jornalistas Hélio Nóbrega Zenaide e Adalberto Barreto da direção do jornal A União e a Rádio Tabajara, por realizarem cobertura das tensões no campo no estado.

Mari, 15 de janeiro de 1964

Após a morte de Alfredo Nascimento na Fazenda Miriri e de João Pedro Teixeira na BR Sapé, ambos em 1962, a região do brejo foi palco de mais uma violência contra os camponeses. Quando os trabalhadores rurais foram realizar um mutirão na fazenda Santo Antônio para plantarem alimentos para família sobreviver foram surpreendidos com dois funcionários da fazenda. Na ocasião os trabalhadores rurais apreenderam uma arma privativa do exército, que se encontrava sob a guarda do seu patrão, Renato Ribeiro Coutinho, que na hora estava com o empregado. No momento do conflito, os camponeses não só tomaram às armas como também enchocalharam[9] o empregado que os havia ameaçado.

Dias depois, em 15 de janeiro de 1964, Antônio Galdino da Silva, presidente do Sindicato Rural de Mari, encontrava-se realizando um mutirão para plantar alimentação de subsistência numa gleba em Olho D'água no município de Mari, quando foi abordado às margens da Rodovia PB-08 na entrada da cidade de Mari por representantes de Renato Ribeiro Coutinho em busca da "arma de propriedade do

[8] O filme Cabra Marcado para Morrer antes do golpe estava sendo editado pelos personagens reais. Com o golpe militar, Eduardo Coutinho só retoma com o processo de redemocratização.
[9] O enchocalhar consistia em colocar um chocalho no pescoço de pessoas que agiam contrário a luta coletiva dos trabalhadores, um ato simbólico e politico de identificação dos não aliados e de castigo coletivo.

exército". Segundo Benevides (1985, p. 120) os camponeses de Mari encontravam-se plantando milho e feijão para a subsistência quando foram surpreendidos por um grupo formado por dois sargentos da policia do destacamento da jurisdição de Santa Rita, três vigias, um agrônomo da usina e seus dois filhos, portando armas de uso exclusivo do exército.

No ato, Antônio Galdino, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mari, foi abordado pelo agrônomo da Usina, José Daniel Ferreira perguntando sobre a arma. Na ocasião que Antônio Galdino da Silva devolvia a arma para o agrônomo Fernando Gouveia Carioca foi surpreendido e alvejado pelos soldados da comitiva dos usineiros, causando uma revolta geral e uma luta campal entre camponeses e os representantes das Usinas São João e Santa Helena. Surpreendidos por uma rajada de metralhadora, os camponeses sem direito de defesa e acesso à justiça, reagiram em legitima defesa, usando os instrumentos de trabalho. No ato os camponeses assassinados foram: Antônio Galdino da Silva, José Barbosa do Nascimento, Pedro Cardoso da Silva e Genival Fortunato Félix. Do lado dos usineiros morreram o agrônomo administrador, o filho, dois sargentos, dois vigias e um capitão de campo. Portanto, a cidade de Mari se viu em 15 de janeiro de 1964, três meses antes do golpe militar, uma tensão enorme, não só porque foram mortas as principais lideranças da Liga de Mari, como pessoas vinculadas aos proprietários de terra. (COELHO, 2004).

Para culpabilizar os camponeses, os latifundiários tentaram acionar o palácio, os jornais e a assembleia legislativa, apelando para o maniqueísmo como forma de justificação diante da sociedade do uso bélico contra os camponeses, publicizando sua versão defensiva dos fatos, já que era público a denuncia de uso de armas privativas do exército pelos usineiros. Culpabilizaram os camponeses pelo motim, atribuindo como bode expiatório pelo conflito agrário, os membros do partido comunista, como se a ordem e o uso de armas não tivessem partido dos próprios proprietários de terra.

De um lado, a violência do proprietário de terra e do agente público, do outro, a violência dos que negam a subordinação, os camponeses frente uma comitiva armada. Só que desta vez, o número de mortes foi mais numeroso por parte dos agressores (7 agressores para 4 camponeses), fato que surpreendeu os proprietários de terra, acostumados a saírem sempre vitoriosos desde as lutas coloniais do império, daí a reação alarmante encabeçada pelos representantes do latifúndio na assembleia legislativa, os deputados Joacil de Brito Pereira e Luiz Ignácio Ribeiro Coutinho. (BENEVIDES, 1985).

Após o confronto dirigido contra os trabahadores rurais suas familias fugiram procurando abrigo face o quadro extremo de violencia. Após o ato, os latifundiários procuraram o governo do estado de imediato e seus representantes na assembleia legislativa para espalhar sua versão dos fatos, culpabilizando os partidos de esquerda como responsáveis pela violencia. O processo que se desencadeou na região de Sapé, Miriri e Mari levou a intervenção do Cel. Luiz de Barros, mesmo antes do golpe militar de 1964, significando a força politica do grupo da várzea com o apoio das forças de repressão (exército e policias militares).

Como afirma Viola (2005) as violências do opressor desde a colônia não foi atribuída à “condição de crime”, pois “todos os atos de dominação dos europeus, mesmo quando levavam ao extermínio das populações dos territórios a serem anexados aos impérios coloniais” não foram responsabilizados, gerando uma herança bélica autoritária.

Ser filho de Comunista: do reconhecimento e do estigma

Cassados como velhos escravos os as famílias viveram uma longa trajetória de separação e perseguição em relação aos pais, lideranças das Ligas Camponesas. Como afirma Darcy Ribeiro, uma das formas de opressão sobre os povos indígenas foi descobrir como a separação entre pais e filhos podia “mudar o seu ser”, dissolvendo e destruindo a fonte dos afetos e da cultura Foi assim, com a transplantação dos povos africanos escravizados, com o nazismo, o genocídio indígena e a ditadura militar.

Como as famílias resistiram e sobreviveram após o conflito de Mari? Como a sociedade local via as Ligas Camponesas? O que os filhos guardaram dos pais desparecidos e/ou assassinados? O que os filhos desenvolveram para resistir até hoje e sobreviverem como pessoas humanas? O que se lembram dos pais e do passado? Com se identificam com os ideais dos pais? O que conseguiram guardar dos pais e serem sobreviventes das Ligas Camponesas? Como recontar a história da resistência de Mari a partir das famílias?

Assim que houve o conflito trágico em Mari em 15 de abril de 1964 os filhos das lideranças assassinadas fugiram da cidade para outras cidades e ou estados vizinhos (Bayeux, Santa Rita), ou para estados como Minas Gerais e o Rio de Janeiro, onde até hoje alguns se encontram vivendo e trabalhando. Amedrontados, nem tiveram condições e tempo de realizar o luto, abandonaram as casas, até os documentos foram

confiscados e desparecidos. Era urgente proteger e conseguir meios de sobrevivência para a família. No levantamento realizado em Mari, até o presente momento, só conseguimos identificar, Genival Fortunato Félix, Pedro Cardoso da Silva e José Barbosa do Nascimento. Não conseguimos os de Antônio Galdino da Silva, o carioca. Tentamos localizar em Sapé e Goiânia – PE, onde nasceu, mas até o presente momento nada. Nenhuma das famílias dos camponeses mortos em Mari encaminhou processos de reparação moral e financeira para a Comissão Nacional de Anistia. Até o atestado de óbito as famílias ainda não têm, tanto foi à dimensão do medo e da perseguição vivenciada após 15 de janeiro de 1964.

Num país onde durante séculos, os lutadores do povo saíram geralmente presos, deportados, esquartejados e mortos, é compreensível que os familiares das lideranças politicas de resistência experienciem sentimentos ambíguos em relação à luta por direitos. Durante sete meses tentamos identificar o paradeiro e dialogar com as famílias em Mari. Encontramos objeções, desconfianças e resistências de um ado, mas também confiança e disposição para reconstruir a história do luto. Foi uma escuta banhada de sentimentos de profunda dor, por isso exigia tempo, confiança e solidariedade.

Como afirma (ELIAS *apud* DELGADO, 2010, p. 80) “o tempo é um símbolo social”, enquanto tal, diz muito da qualidade de vida de uma sociedade. A comemoração dos 50 anos da morte de João Pedro, em 2 de abril de 2012, com ampla participação e mobilização social, abriram-se as possibilidades do Comitê Paraibano pela Memória, Verdade e Justiça realizar os 50 anos da resistência de Mari em 15 de janeiro de 2014, com uma homenagem aos familiares. Numa conjuntura onde ocorria o amordaçamento das liberdades fundamentais compreende-se o peso de certas palavras, a exemplo da identidade comunista.

O mito no imaginário social acerca do que representava o comunismo foi útil para a reprodução da ideologia da Segurança Nacional, gestando na sociedade um estigma negativo em relação aos familiares dos camponeses mortos em Mari.[10] Para os familiares de Francisco Julião, advogado das Ligas Camponesas de Pernambuco no documentário “Memórias Clandestinas” observamos o reconhecimento e o orgulho do pai e da mãe comunista, pois desde cedo filhos e esposas conviveram com a luta das Ligas Camponesas em Pernambuco, até o exilo no Chile, em Cuba e na Suécia. A

[10] No documentário “Um dia que durou vinte e um anos”, de Flávio Tavares, demonstra a montagem publicitária que antecedeu o golpe durante todo o processo de conspiração financiado pelos EUA através do IPES e do IBASE, a exemplo dos filmes contra o governo João Goulart e a Marcha da Família pela Liberdade.

família participava inclusive na recepção dos camponeses quando estes procuravam a casa do advogado Francisco Julião para orientação e assistência jurídica, econômica e até de saúde. (AZEVEDO, 2007).

Com o golpe, para proteger a família da repressão, Alexina Lins Crespo de Paula, esposa de Francisco Julião alugou outra casa de forma a proteger a família.

> Durante o dia era um chazinho, de noite era caldo de carne de cavalo, isso ai tem proteína é o que está valendo [...] Estivemos em terras longínquas [...] umas cheias de calor e música, outras frias e cinzentas [...] voltamos a nossa cidade como se fossemos estranhos e continuamos a lutar aqui, desempregados e com o estigma de ex-exilados tatuados na testa e apesar da cruz de e um sobrenome as costas quase ninguém nos dispunha a nos ajudar ...] Os antigos amigos com raríssimas exceções fugiam de nós para não serem taxados de comunistas e os inimigos rindo da nossa desventura. A casa da rua Cruz Macedo praticamente destruída e faço de conta que esta é mais uma etapa de uma longa viagem [...] Foi uma Recife estranha que cheguei, diferente no seu aspecto físico, empobrecida com pessoas mal vestidas. O comércio decadente sem aquelas vitrinas artisticamente arrumadas. As cartas são as conversas do silencio. Ao lê-las estamos ouvindo as palavras escritas e sentindo a alegria ou a dor do que elas dizem, em silencio. Apesar de tudo isso, mantenho o amor a vida, não penso na morte, continuo sonhando e fazendo planos inclusivo do nosso reencontro, até a próxima conversa, de tua Alexina. (PAULA *apud* AZEVEDO, 2007, vídeo).

Para a família dos camponeses de Mari, que viviam situações concretas de miséria e perseguição o sentimento de desamparo pessoal ainda hoje ainda é sentido como se fosse ontem. Ambas as famílias convivem com sentimento de reconhecimento da luta do pai, mas ao mesmo tempo, também conviveram com o estranhamento, devido ao estigma social, um carimbo negativo que a todo o momento poderia colocar em risco social diante de uma sociedade amedrontada e ainda profundamente autoritária. Não esquecer que nos municípios da região da várzea na Paraíba, apesar da força do movimento social camponês, havia não só uma guarda vigilante, como uma campanha ideológica contra tudo e todos que representassem a organização camponesa.

Endo (2010) situa a memória como um campo politico, para o sujeito que sai do anestesiamento criado pelo medo, como para a sociedade que revisita seu passado e presente, trazendo para a cena pública as vozes silenciadas. Como adentrar aos territórios dos silêncios, tocar em feridas, culpas, humilhações, tirar pessoas da invisibilidade e significá-las no presente? São monumentos, mostras, seminários, memoriais, marchas, livros e documentários que concretizam o desejo e a cultura de resistência presente numa parte da sociedade brasileira.

Como educar para a cidadania democrática sem ver o passado autoritário? Como conviver com tanto medo e submissão ainda na conjuntura democrática? Como a história oral da resistência à opressão e ao autoritarismo pode desconstruir a cultura do medo entranhada historicamente na sociedade brasileira? Qual a contribuição da educação em e para os direitos humanos na construção do direito à memória, à verdade e à justiça? A solidariedade coletiva pode produzir efeitos de reparação moral e psicológica? Qual a importância de se introduzir o direito à memória e à verdade na educação em e para os direitos humanos no Brasil? Quem e como se educa em direitos humanos?

Educação em e para os Direitos Humanos em Tempos de Democracia

Para Adorno (2003) desenvolver a consciência dos mecanismos que tornam as pessoas capazes de acometer atrocidades, podr colaborar para o entendimento do autoritarismo principalmente em situações de totalitarismo, facismo e ditaduras, como ocorreu na América Latina e Brasil.

Se a educação em direitos humanos emerge das lutas de resistencia à opressão e à violencia do estado para que nunca mais se repita, se faz necessário que a população de Mari, Miriri e Sapé construam a história das Ligas Camponesas, para espantar o medo das mentes e corações. Nesse sentido a criação das Comissões de Verdade, assim como, dos Comites da Sociedade Civil é parte desse processo.

O diálogo entre sociedade civil, comissões e comites pela verdade e escolas pode gerar um conhecmento crítico dos fatos antigos e recentes da história do país. Tal consciencia civil tem oportunizado como exemplifica Funari (2014) experiencias educativas em direitos humanos.

Educar para o não retorno ao autoritarismo, para Adorno (2003) e Bittar (2007; 2011) significa desenvolver a capacidade da auto-reflexão crítica, articular momentos de razão e emoção, informação e escutas solidárias, cognição e sensibilidade, autonomia e exercício da liberdade com responsabilidade pessoal e social (ARENDT, 2004) para que o medo se dissolva na ação de indignação ao ouvir os relatos durante as oitivas e audiencias, no modo de agregar e reunir o passado e o presente, as vitimas do estado com a sociedade, as formas de mobilização seja de repudio aos 50 anos do golpe de 1964, seja para denunciar torturadores, exigir justiça ou

propor mudaças de nomes de escolas onde homenagem pessoas que praticaram crimes de lesa humanidade, como a tortura e o desaparecimento forçado.

Para a história democrática do país, as manifestações de repúdio ao que aconteceu no campo com o golpe de 1964 significou educar em e para os direitos humanos. A rememoração dos fatos pelas vozes das vitimas em ato coletivo tem constituido em processos de reparação moral e psicológica. A busca dos documentos, o exercício de tecer os fios da memória, ao mesmo tempo em que abre, cauteriza muitas feridas abertas, pela possibilidade da escuta solidária. Ouvir da sociedade o reconhecimento de que seus familiares mortos foram e continuam sendo heróis da luta pela reforma agrária e pela democracia, junto com a reparação financeira, significa a reconstituição das pessoas como sujeitos de dignidade e direitos.

O assujeitamento dos homens como objetos da opressão do estado os situam como “criminosos, terroristas” para justificar o uso da força extrema e do poder radical. Como afirma Bruni (1989 p. 200) referindo ao silenciamento dos sujeitos em Foucault, a exclusão do sujeito “é o lugar mais fundo da sujeição”, uma vez que reconstituem processos de “estigmatização, discriminação, marginalização, patologização e confinamento”.

> [...] operando ao nível da percepção social, do espaço social, das instituições sociais, do senso comum, do aparelho judiciário, da família, do Estado, do saber médico. De qualquer maneira, o resultado é o mesmo: o silêncio dos sujeitados, silêncio que é o primeiro e mais forte componente da situação de exclusão, a marca mais forte da impossibilidade de se considerar sujeito àquele a quem a fala é de antemão desfigurada ou negada constituem assim incursões por entre esses espaços extremos da exclusão, manicômio e prisão, com o objetivo de desentranhar a lógica da produção do silêncio de seus habitantes sem rosto.

Conhecer o modo de operação dos mecanismos do poder radical do estado com sua tecnologia da repressão é fundamental para entender a necessidade de reformar as instituições de coerção, tão usadas para calar vozes e atos politicos. Como enfrentar a violencia presente sem olhar o passado, antigo e recente da sociedade brasileira? Como criar uma nova sociedade se ainda não elaboramos o luto dos 21 anos de violencia? Como construir jutiça social no campo sem a reconstrução da verdade da violencia?

Mari, árvore que chora a morte de seus filhos hoje floresce pelos assentamentos conquistados na região das Ligas Camponeas. A verdade reconstruida pelas vozes de familiares, o retorno às casas destruidas, a busca dos mortos nos

cemitérios, a roda de conversa entre irmãos com a solidariedade dos membros do Comitê, a insistencia em descobrir familiares que o silenciamento impediu de chorar e sentir com as familias cada emoção evocada com a rememoração, recontar a história para os jovens e a sociedade, dialogar com a escola sobre o direitos à memória e à verdade, homenagear os familiares e mortos heróis da luta pela reforma agrária, inventar cordéis, realizar marchas solidárias, produzir documentários, preparar os processos de reparação moral e financeira para acessar a justa reparação do estado; são exemplos de educação em e para os direitos humanos, articulando escolas, universidade, sociedade civil, Comites pela Memória, Verdade e Justiça e o poder público.

Esta experiencia tem resignificado minha inserção como extensionista, educadora e pesquisadora na educação em direitos humanos, assim como do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB e do Comite Paraibano pela Memória, Verdade e Justiça. Muitos desafios estão postos nesses 50 anos que nos separa de 1964 para a educação em direitos humanos.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ARENDT; HANNAH. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

AZEVEDO, Maria Thereza. As ligas camponesas – memórias clandestinas. Recife: Sépia Cinemas e Vídeo, 2007.

BENEVIDES, Cezar. **Camponeses em marcha**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

BITTAR, Eduardo C. B. **Democracia, justiça e direitos humanos**. Estudos de teoria crítica e filosofia do direito. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: GODOY, Rosa e Outros. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-práticos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 313-334.

BRAGA, Medeiros. **Resistencia em Mari**. Cinquenta anos de uma luta. João Pessoa, 2014. (Cordel).

BRASIL. **Resgate da memória da verdade**: um direito histórico, um dever do Brasil. Brasília: SEDH, 2011.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos III**. Brasília: SEDH-PR, 2010.

_____. **Comissão dos Mortos e Desaparecidos Políticos**. Brasília. SEDH/PR, 2005.

BRUNI, José Carlos. Foucault: o silêncio dos sujeitos. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo,**1**(1): 199-207, 1.sem. 1989

COELHO, Nelson. **A tragédia de Mari**. João Pessoa: Ideia, 2004.

COUTINHO, Eduardo. **Cabra marcado para morrer.** Globo Vídeo, 1984.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral:** memória, tempo, identidades. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ENDO, Paulo Cesar. O debate sobre a memória e o corpo torturado como paradigma da impossibilidade de esquecer e do dever de lembrar. In: SANTANDER, Carlos Ugo (Org.) **Memória e direitos humanos**. Brasília: LGE, 2010.p.15-23.

HAM, Antônia M. Van et al. **Memórias do povo** – João Pedro Teixeira e as ligas camponesas na Paraíba. Deixemos o povo falar. João Pessoa: Ideia, 2006.

FORMAGGINI, Beth. **Memória para uso diário**. Rio de Janeiro: Grupo Tortura Nunca Mais/ União Europeia e 4 Ventos, 2007. 94 min.

FUNARI, Sueli. Educação em direitos humanos – os anos de chumbo no Brasil – um diálogo interdisciplinar. In: SÃO PAULO. **1º Premio municipal educação em direitos humanos da cidade de São Paulo.** Relatos de experiência. São Paulo: PMSP, 2014. P. 21- 41.

LEMOS, Francisco de Assis. **Nordeste**: o Vietnã que não houve – ligas camponesas e o golpe de 64. Londrina: UEL, 1996.

MOREIRA, Emília e TARGINO, Ivan. **Capítulos de geografia agrária da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

NUNES, N.S. **Memórias de fogo**. Assis Lemos e as Ligas Camponesas. Logomarca audiovisual, s/d. 47 min, 2011.

PARAIBA, Ata da 1ª reunião de criação do Comitê Paraibano Memória, Verdade e Justiça, Assembleia Legislativa, João Pessoa 22/11/2010.

RAUTER, Cristina. Clinica do esquecimento: estudo de um "caso". In: RAUTER, Cristina; PASSOS, Eduardo e BENEVIDES, Regina (ORGS.). **Clinica e politica** – subjetividade e violação dos direitos humanos. Rio de Janeiro: Instituto Franco Basaglia, 2002. p. 233-237.

RIBEIRO, Darcy. Maíra. In: **Séculos indígenas no Brasil**. Brasília: Karioka, 2014, 75 minutos.

ROSA JUNIOR. Norton Cezar Dal Follo da. O emudecimento da violência – considerações acerca dos modos de subjetivação da adolescência na

contemporaneidade. In: In: HARTMANN, Fernando et al. **Violências e contemporaneidade**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005. p. 117-126

VIOLA, Solon Eduardo Annes. A sociedade da guerra e a cultura da violência. In: HARTMANN, Fernando et al. **Violências e contemporaneidade**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005. p. 63-80.

ZENAIDE, Hélio Nóbrega. As ligas camponesas. João Pessoa, (mimeo).